Selma Aparecida Ferreira da Costa
Elieuza Aparecida de Lima

FUNÇÃO SIMBÓLICA DA CONSCIÊNCIA & HUMANIZAÇÃO

questões e desafios para a Educação Infantil

FUNÇÃO SIMBÓLICA DA CONSCIÊNCIA & HUMANIZAÇÃO
Questões e desafios para a Educação Infantil

Selma Aparecida Ferreira da Costa
Elieuza Aparecida de Lima

FUNÇÃO SIMBÓLICA DA CONSCIÊNCIA & HUMANIZAÇÃO
Questões e desafios para a Educação Infantil

Selma Aparecida Ferreira da Costa

Elieuza Aparecida de Lima

Marília/Oficina Universitária

São Paulo/Cultura Acadêmica

2020

Auxílio Nº 0798/2018, Processo Nº 23038.000985/2018-89, Programa PROEX/CAPES

Ficha catalográfica
Serviço de Biblioteca e Documentação - FFC

Costa, Selma Aparecida Ferreira da.
C837f Função simbólica da consciência & humanização: questões e desafios para a educação infantil – v. 1 / Selma Aparecida Ferreira da Costa, Elieuza Aparecida de Lima. – Marília : Oficina Universitária ; São Paulo : Cultura Acadêmica, 2020.
282 p.
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-5954-013-6 (Digital)
DOI:https://doi.org/10.36311/2020.978-65-5954-013-6

1. Educação de crianças. 2. Jogos infantis simbólicos. 3. Aprendizagem. 4. Papel social. I. Lima, Elieuza Aparecida de. II. Título.

CDD 372.21

Editora afiliada:

Associação Brasileira de Editoras Universitárias
Cultura Acadêmica é selo editorial da Editora UNESP
Oficina Universitária é selo editorial da UNESP - campus de Marília

A todas as crianças que cotidianamente sinalizam
sobre o modo como aprendem e se desenvolvem.
A todos os professores e profissionais da área,
que acreditame se dedicamà luta por uma Educação
emancipadora, instrumento de transformação social.
Com carinho

FUNÇÃO SIMBÓLICA DA CONSCIÊNCIA & HUMANIZAÇÃO: QUESTÕES E DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

O capitalismo utiliza-se do discurso meritocrático para incorporar sua intencionalidade econômica na consciência individual por meio de sua fixação no núcleo dos desejos humanos. Para modificar essa hegemonia, é importante conhecer sobre as ferramentas intrapsíquicas, usadas pelo próprio capital, no que se refere à formação da consciência. Dentre essas ferramentas destaca-se a formação da função simbólica da consciência, que está relacionada ao modo como o indivíduo assimila, internaliza e atribui sentido ao mundo. Este processo guarda relação com o desenvolvimento da humanização da criança, especialmente quanto à formação das aptidões, necessidades, capacidades e valorações, entendidas como sendo habilidades especificamente humanas que compõem a personalidade e a inteligência. Nesta perspectiva, o problema central deste estudo é a compreensão sobre o processo de significação dos atos simbólicos culturais pela criança durante sua protagonização no jogo de papéis sociais. O objetivo da investigação dirigiu-se a desvelar os indícios que possam explicar a natureza e o desenvolvimento da função simbólica da consciência na criança pré-escolar durante a atividade da brincadeira de papéis sociais.

Com o entendimento de que o modelo de educação infantil capitalista vale-se da atividade do jogo como instrumento de manipulação e alienação cultural, a proposta deste estudo visa

desconstruir essa lógica ao apresentar, na forma de livro, os resultados de investigação focada na argumentação de que a atividade do brincar devidamente organizada constitui-se em trabalho e espaço privilegiado de criação. Por meio dessa atividade, a criança apropria-se de significados e sentidos sobre os diferentes aspectos que compõem a existência humana, objetivados na enunciação, compondo cenário propício para o desenvolvimento da forma superior de consciência simbólica na infância.

As Autoras

SUMÁRIO

PREFÁCIO

No seio das relações sociais, cada indivíduo aprende, transforma e sofistica seu desenvolvimento e o uso criativo da natureza e das tecnologias. De maneira dialética, a humanidade caminha com controversas, consensos e dissensos e, na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, isso não é diferente.

Avanços e retrocessos fazem parte da história da Educação Infantil, e, se, por um lado, vimos avançar a legislação, a propositura de direitos, dentre eles o da brincadeira – parte da temática deste livro –, por outro, ainda há práticas pedagógicas e políticas públicas que pouco contribuem para continuarmos seguindo afirmativamente na direção de uma educação humanizadora para as crianças.

Destaco que a brincadeira e a interação são eixos para as práticas pedagógicas, desde a primeira vez que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil foi legislada, em 1999. No entanto, há discrepâncias e ainda necessidade de reflexão e proposições teóricas e práticas para garantir e sofisticar o lugar e as condições para a efetividade das brincadeiras, de modo que o trabalho pedagógico seja expressão de organização de tempos, espaços e materiais para seu êxito e papel desenvolvente na infância.

Nesse ensejo, valem as questões: de que brincadeira trata o livro? Que papel tem o/a professor/a na brincadeira? Por que as crianças precisam brincar? Em que medida a brincadeira contribui para o desenvolvimento humano? E continuamos com a questão geradora da

https://doi.org/10.36311/2020.978-65-5954-013-6.p11-13

pesquisa, materializada neste livro: Como acontece o desenvolvimento do processo de significação dos atos simbólicos culturais, pela criança, na atividade da brincadeira de papéis sociais?

A proposta deste livro nos ajuda a refletir sobre essas questões - centrando na brincadeira de papéis sociais, que, para a Teoria Histórico-Cultural, é a atividade guia de crianças com idade entre três e seis anos. De acordo com os princípios dessa Teoria, em condições apropriadas de vida e educação, o ápice dessa atividade pode ocorrer aos quatro, cinco anos de idade (como é o caso da idade das crianças participantes da pesquisa). Esse conhecimento científico pode trazer novas possibilidades para os caminhos e desafios de uma educação na infância que objetive ser expressão de uma *práxis* pedagógica.

Com essa perspectiva de subsidiar reflexões teórico-práticas, este livro auxilia o leitor a desvelar os indícios da natureza e o desenvolvimento da função simbólica da consciência na criança pré-escolar durante a atividade da brincadeira de papéis sociais. Para tanto, apresenta situações, propostas em uma escola de Educação Infantil, que foram previamente transformadas para compor um cenário pedagógico com condições objetivas para o desenvolvimento da brincadeira, oferecendo à criança espaço, tempo e objetos para ampliar as possibilidades de criação imaginária dos temas e conteúdos das brincadeiras realizadas.

O conteúdo do livro e a apresentação dos atos revelam modos de analisar, mas também possibilitar às crianças uma atividade criadora da imaginação, que, como defende Vigotski (2014, p. 12), "está sempre relacionada diretamente com a riqueza e a variedade da experiência acumulada pelo homem, uma vez que essa experiência é matéria-prima a partir da qual se elaboram as construções da fantasia".

Refletimos, junto com as autoras, acerca dos atos de significação – no processo de internalização dos signos no processo de formação do pensamento da criança, nos atos de vivência – relação da criança com o meio e vice-versa, e nos atos de criação e imaginação. A partir dessas oportunidades de reflexão, é possível destacar desses atos, a gênese das qualidades humanas que começam a ser desenvolvidas desde quando a pessoa nasce e que são intensificadas com a brincadeira de papéis sociais.

A leitura das páginas deste material desperta em mim uma esperança de que outros professores universitários, trabalhadores na formação inicial e continuada, com estágios, com programas governamentais (como o PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e Programa de Residência Pedagógica), pesquisadores da área, professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental e licenciandos, tenham acesso a ele para superarmos ideias do senso comum tão presentes no discurso e nas práticas de que brincar é importante, sem, contudo, tomar consciência do seu papel e valor para a formação humana em sua plenitude.

Neste sentido, o conteúdo deste livro é um convite para revisarmos concepções e práticas educativas, de tal maneira que a criança vivencie a brincadeira de papéis, como coisa séria, necessária e vital ao seu pleno desenvolvimento na infância, possível a partir de diferentes condições materiais e imateriais ofertadas pela sociedade, e, em especial, pela Escola de Educação Infantil.

Amanda Valiengo
Universidade Federal de São João del Rei, MG.

INTRODUÇÃO

COSTA, Selma Aparecida Ferreira da[1]
LIMA, Elieuza Aparecida de[2]

Não é a consciência que determina a vida,
Mas a vida que determina a consciência.
MARX, Karl

Compreender a origem das coisas e dos fenômenos do mundo parece ter sido o objetivo que move a produção de conhecimentos em todas as áreas, desde as épocas primitivas de civilização até os dias atuais. As razões pelas quais os homens nascem semelhantes, como seres biológicos, e, ainda, que em condições materiais equânimes, se desenvolvam de maneiras diferentes, do ponto de vista de sua inteligência e personalidade, são conhecidas e explicáveis.

A ciência tem realizado avanços no sentido de elucidar o processo de desenvolvimento humano como sistema interfuncional, cujas transfor-

[1] Graduada em Pedagogia e Letras, Mestre em Educação Escolar pela Universidade de Uberaba - UNIUBE, Uberaba, MG. Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista - UNESP, Marília, SP. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Especificidades da Docência na Educação Infantil – GEPEDEI, e Grupo de Estudos e Pesquisas Infâncias e Contextos Educativos - GEPICE. Atualmente, é Professora no Departamento de Formação de Professores da Secretaria Municipal de Educação - SEMED, Uberaba, MG. E-mail: sfc.selma.costa@gmail.com

[2] Graduada em Pedagogia, Mestre e Doutora em Educação pela Unesp, Marília, SP. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Especificidades da Docência na Educação Infantil – GEPEDEI, e membro do Grupo de Pesquisa Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural. Atualmente, é Professora Assistente Doutora junto ao Departamento de Didática e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp, Campus de Marília, SP.E-mail:aelislima2013@gmail.com

https://doi.org/101.36311/2020.978-65-5954-013-6.p15-35

mações emergem da relação entre o biológico e o cultural, melhor dizendo, da passagem do homem de espécie natural a ser social. No entanto, a aplicabilidade desse conhecimento produzido como práxis transformadora da realidade, ainda não conseguiu alcançar o intento esperado, especialmente nas sociedades capitalistas, onde a desigualdade predomina em diversos âmbitos.

Numa sociedade organizada nos moldes capitalistas, a infância representa o curto tempo de preparação para a vida adulta, o que inclui a capacitação de mão de obra para atender às demandas do mercado. Em correspondência à classe social a que o indivíduo pertença, serão meritocraticamente distribuídas as oportunidades de trabalho e de educação.

No cenário educacional brasileiro atual,existeminúmeros estudos sobre o desenvolvimento humano, desde o nascimento até a idade adulta, que subsidiam ações metodológicas para o trabalho didático-pedagógico com a criança. Ao mesmo tempo, são construídas propostas legislativas que visam às garantias legais do direito à infância, entendida como período fundamentalmente valioso para a constituição da personalidade e da inteligência. Mas, na prática, estamos assistindo à supressão do direito à infância das crianças brasileiras, pelo fato de a organização social classista, vigente no Brasil, à qual a ordem educacional e pedagógica está submetida, privilegiar a relação *criança-objeto social* em oposição à relação *criança-adulto social* (ELKONIN, 1987), apresentando uma educaçãovoltada para as crianças pequenas que retrata o mundo dos objetos e instrumentos culturais apartado das relações sociais que constituem o processo de produção de referidos objetos.

O objetivo deste modelo educacional é o desenvolvimento de habilidades e competências que permitam o domínio técnico dos instrumentos necessários ao trabalho corporativo.

Desta forma, a realidade se apresenta para criança como sendo constituída por dois sistemas autônomos, que não guardam relação entre si: o mundo dos objetos e o mundo das pessoas. Ao conceber o desenvolvimento da personalidade infantil como resultante destes dois sistemas, não interligados entre si, mas, como mecanismos autônomos adaptativos, a sociedade classista impõe um desenvolvimento alienante da consciência infantil, pois, utilizando as palavras de Elkonin (1987, p. 110-111), se estudarmos a cultura como objetos físicos e as pessoas como individualidades casuais, a compreensão das crianças acerca destes dois mundos: dos objetos e das pessoas, pode, representar-se como ocorrendo por duas linhas paralelas, autônomas em sua base.

Se considerarmos a dinâmica do desenvolvimento infantil é possível dizermos que a necessidade de domínio dos procedimentos socialmente elaborados sobre o uso dos instrumentos e objetos culturais, pela criança, produz nela transformações qualitativas nas esferas cognitivas e intelectuais, ao ampliar a qualidade de domínio das ações com referidos objetos, permitindo-lhe sentir-se membro do grupo social em que vive. A criança passa a ter o adulto como referência de conhecimentos aos quais ela precisa assimilar, descobrindo nele o portador dos diversos usos de objetos e do sentido humano das tarefas sociais.

Nas sociedades capitalistas apresenta-se à criança o mundo dos objetos em sua variedade, no sentido de permitir o conhecimento deste em sua funcionalidade social. Mas não se verifica essa mesma intensidade na percepção da criança quanto às relações humanas envolvidas no

processo de produção desses mesmos objetos. Essa separação entre o produto e a atividade de produção provoca a desintegração entre o motivo e o objetivo da atividade. Essa mudança no conteúdo da atividade traz implicações no desenvolvimento da personalidade e da inteligência da criança, sobretudo em sua forma de orientar-se na realidade circundante. Esta desagregação no curso do desenvolvimento histórico e psíquico da criança na sociedade, cria as possibilidades para que a educação mercadológica, própria dassociedades capitalistas, eduquem umas crianças como executores do aspecto operacional-técnico da atividade laboral e a outras, predominantemente, como portadoras das tarefas e os motivos desta mesma atividade. Este processo marca o início não apenas de duas classes sociais distintas: o dono do capital (o patrão) e o operário (mão de obra), como fundamentalmente, denota os diferentes aspectos que compõe os níveis e formas de consciência de cada um.

O entendimento do que seja o processo histórico de vida da criança na sociedade, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, implica considerarmos o modo como os indivíduos produzem e reproduzem, por meio do trabalho como atividade social, as suas condições próprias de existência nos aspectos físico e social. Estes modos de produção caracterizam as formas de relações sociais que se estabelecem em determinada formação social, ou seja, os modos de produção não são dados pela natureza, mas criados pela ordem social dominante em função de interesses específicos. Por isso, nas sociedades classistas, o desenvolvimento do pensamento infantil ocorre de maneira fragmentada, pois, a realidade objetiva se apresenta de maneira divergente, em dois mundos paralelos, quase intransponíveis: de um lado o mundo das atividades laborais, que exigem o conhecimento técnico dos objetos materiais; de outro, o mundo da atividade intelectual, que demanda a

apropriação do conhecimento produzido pela humanidade, possibilitando a ação na esfera do pensamento e da criação.

Logo, a explicação para o desenvolvimento da consciência e da personalidade devem, necessariamente, ser buscada nas variadas contradições internas encontradas nos diferentes sistemas sociais, que preparam alguns poucos indivíduos para pensar, planejar, criar, modificar, e, outros tantos como mão de obra para, simplesmente, executar.

Neste ponto, encontramos na atividade desenvolvida pela criança, o modo como ela significa o mundo, por meio das ações com os objetos e das relações sociais que participa. Nas palavras de Pino (2000, p. 64, grifos do autor),

> As relações sociais constituem um complexo sistema de *posições* sociais e de *papéis* sociais associados a essas posições que define como os atores sociais se situam uns em relação aos outros dentro de uma determinada sociedade e quais são as expectativas de conduta ligadas a essas posições.

As relações sociais são moldadas pelas formas de produção de uma sociedade, e, as posições sociais e seus respectivos papéis representam a maneira pela qual as forças produtivas se configuram nesta sociedade. Considerando que, numa sociedade capitalista, a estrutura dominante de poder pertence a quem detém o capital de produção, mantida pela espoliação da mão de obra da força de trabalho produtiva, é possível entendermos que as relações sociais se estruturam sobre bases de controle e alienação.

Para que se mantenha essa estrutura social de poder, é basilar que a grande parcela da população atuante na base da pirâmide social, a

formação de consciências aconteça de forma alheia à leitura crítica de sua própria realidade, ao ponto de não conseguir identificar a real classe social a qual pertence.

Nesta organização social, o lugar reservado à criança, bem como,o tipo de atividade que realiza, ficam circunscritos aos modelosde atividades produtivas e às formas de relações sociais estabelecidas neste contexto. Para romper com essa lógica alienante, torna-se imperativo o acesso aos bens culturais produzidos, dentre os quais o conhecimento científico, tecnológico, artístico, político, filosófico, entre outros. A estratificação cultural ocorre na mesma proporção que a estratificação econômica, em razão das demandas de força de trabalho, advindas do processo de produção, que necessitam ser supridas, de modo desproporcionalmente maior que a força de trabalho criadora.

Assim, a alguns poucos indivíduos predestinados pela ordem econômica vigente, a desempenhar papéis sociais de liderança são reservadas as condições devidas de acesso ao conhecimento produzido pela humanidade. Aos demais atores sociais são relegados o papel de coadjuvantes do trabalho criativo, sendo-lhes atribuída a função de executores dos projetos criados pelos protagonistas intelectuais. Há, portanto, na sociedade capitalista a separação entre o trabalho de quem pensa e o de quem executa. Em conformidade com o lugar social, serão dadas as condições de acesso à cultura e, portanto, de desenvolvimento. Conclui-se que a organização social voltada aos interesses do capital, traz implicações na organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil. Como afirma Mészáros (2005, p.17), “digam-me onde está o trabalho em um tipo de sociedade e eu te direi onde está a educação”. Ao desconsiderar a interdependência das relações entre as pessoas e as

estruturas sociais, torna-se inviável a explicação do modo como se estruturam a psique humana.

Em consonância com os construtos teóricos, de bases materialistas,apoiamos nosso argumento de que as funções superiores (percepção, atenção, memória, pensamento, imaginação) são relações sociais internalizadas, forjadas na relação indissociável que há entre duas dimensões: a organização da sociedade,nos aspectos político e econômico, e, o das relações pessoais entre indivíduos concretos. Assumir essa concepção teórica impõe-nos desafios complexos a serem superados, especialmente porque toda forma de relação social envolve “os outros”, tornando-se, assim, também, objeto de internalização, o que complexifica a explicação do processo de constituição da consciência individual a partir das inumeráveis relações sociais, dado que este processo não é evidente em si mesmo, necessitando ser elucidado.

Para manter a coerência epistemológica com a tese de que as funções superiores são relações sociais internalizadas, torna-se iminente explicar o processo de conversão das relações sociais em estruturas psíquicas superiores.Para alcançar esse propósito, nos atentamos ao modo como estas significações emergem das relações sociais, especialmente as relações advindas das vivências como experiências carregadas de sentidos, tendo na brincadeira de papéis sociais sua possibilidade de objetivação.

Esse processo passa, inevitavelmente, pela [...]“significação veiculada/produzida pela palavra do outro. O objeto a ser internalizado é a significação das coisas, não as coisas em si mesmas.” (PINO, 2000, p. 66).

A discussão empreendida sobre o desenvolvimento da função simbólica da consciência na atividade da brincadeira de papéis sociais

aporta-se nos fundamentos teóricos resultantes dos experimentos realizados por Vigotski (2008) e Elkonin (2009). Por essa razão, em alguns momentos, ao longo desta descrição, poderão aparecer as duas formas de nomear essa atividade, empregadas por esses autores, respectivamente: *brincadeira de papéis sociais* e *jogo protagonizado*. Vigotski (2008) utiliza o termo brincadeira de papéis sociais em seus escritos. Elkonin (2009), fundamentado nos pressupostos de Vygotsky, elabora a teoria do jogo protagonizado em seus experimentos. Utilizamos as duas nomenclaturas como sinônimos nesta exposição, como princípio de fidelidade epistemológica aos autores. Entretanto, utilizamos neste estudo a designação "brincadeira de papéis sociais" ao nos referirmos à atividade que promove o desenvolvimento interpsíquico da criança pré-escolar, exceto nos casos de citações diretas ou indiretas dos autores utilizados.

Vigotski (2008) esclarece que a brincadeira não é uma forma de atividade predominante na infância, embora seja a linha principal que governa o desenvolvimento infantil; nem tampouco é atividade prazerosa, do ponto de vista do significado deste termo como sinônimo de deleite. A essência da brincadeira está em satisfazer uma forma de necessidade social da criança, que, por vezes, exige-lhe certo dissabor para controlar seus impulsos imediatos. O motivo que leva a criança a brincar é a ampliação gradativa de participação no mundo dos objetos e relações sociais de seu entorno.

Como destaca Elkonin (1987) o surgimento histórico do jogo de papéis está relacionado ao desenvolvimento histórico da sociedade, que ao modificar os meios e as formas de produção, imprimem uma nova configuração ao lugar que a criança ocupa na organização social. Se antes, a participação da criança na esfera social se dava a partir de seu grupo

familiar, em que suas ações com os objetos aconteciam pela aprendizagem direta no manuseio desses materiais, a nova organização social e dos meios de produção exige a assimilação e não apenas o domínio dos procedimentos técnicos de ação com os objetos, como também, das diferentes relações sociais que se estabelecem entre as pessoas e à submissão a normas que regulam a vida social que compõem os processos de produção.

A ação deixa de ser imediata e passa a ser mediatizada, necessitando da organização intencionalmente elaborada de um conjunto de operações que propiciem a internalização de conhecimentos. Nesse contexto, o adulto é o portador destes conhecimentos, pois se relaciona com diferentes pessoas, em diferentes situações, realizando atividades diversificadas.

No entanto, as atividades realizadas pelo adulto não apresentam externamente as tarefas e os motivos contidos nela, requerendo a sistematização de um processo intencionalmente organizado para que a criança possa assimilar o sentido das tarefas e dos motivos contidos na atividade humana executada, e que seja capaz, ainda, de explicitar as normas que regem as relações sociais.Por sua natureza e especificidades esse é um processo de educação. Ocorre que este processo educativo possui certas peculiaridades advindas da dinâmica do desenvolvimento infantil. Os estudos de Elkonin (1987) sobre a periodização no desenvolvimento psíquico infantil mostram que em cada etapa da vida existe uma forma de atividade que permite à criança assimilar as tarefas, os motivos e as normas que compõem as relações sociais por meio da reprodução destas relações em seu meio social.

Destacamos as principais formas de atividades que estão relacionadas ao processo de desenvolvimento da criança, desde o nascimento até a idade pré-escolar, visto que esse processo guarda relação com o surgimento da brincadeira de papéis sociais como atividade promotora do aprimoramento das funções psíquicas superiores. Embasados nos princípios do desenvolvimento humano presentes na obra de Vigotski, alguns pesquisadores como Leontiev (1994); Elkonin (1987); Zaporózhets (1987) e Bozhóvich (1987) realizaram estudos que comprovam a relação entre determinada forma de atividade realizada em dada idade com o desenvolvimento da cognição e da personalidade infantil.

Em consonância com os estudos realizados por Leontiev (1994), para compreendermos o desenvolvimento da psique infantil torna-se fundamental considerarmos a correlação que existe entre a atividade realizada externa e interna da criança com as condições concretas de sua vida. Consoante com esse autor, somente

> Baseado na análise do conteúdo da própria atividade infantil em desenvolvimento, é que podemos compreender de forma adequada o papel condutor da educação e da criação, operando precisamente em sua atividade e em sua atitude diante da realidade, e determinando, portanto, sua psique e sua consciência. (LEONTIEV, 1994, p. 63).

Na medida em que se altera o lugar da criança nas relações sociais, novas necessidades e motivos são produzidos no contexto dessas relações. Conforme os estudos sobre a periodização da infância realizados por Elkonin (1987) após o nascimento a comunicação emocional direta com o adulto representa a forma inicial de atividade que direciona o desenvolvimento. Bozhóvich (1987) destaca que nesta etapa ocorre o

primeiro momento de crise do recém-nascido no processo de separação físicada mãe.As crises, conforme Bozhóvich (1987) e Vygotski (2004), representam períodos de transição de uma idade psicológica a outra, caracterizadas por momentos de mudanças no comportamento da criança em razão das frustrações que surgem entre a necessidade interna e a possibilidade de realização externa destas. Nas sessões posteriores explicaremos mais detalhadamente esse conceito, a partir dos dados gerados neste estudo. Surgem necessidades primárias de alimentação e cuidados higiênicos em correspondência com as necessidades ligadas ao desenvolvimento funcional de cérebro (impressões e percepções) e ainda, as necessidades sociais de comunicação, atenção e apoio. Nesta etapa a percepção é a função dominante e toda a situação social de desenvolvimentose realiza de forma mediatizada pela colaboração do adulto

A necessidade de comunicação no bebê surge sobre a base das primeiras vivências emocionais de confrontação entre as necessidades biológicas primitivas e a incapacidade física para satisfazê-las. A essa peculiar forma de comunicação expressa em uma forma emocional direta Elkonin (1987) denomina "complexo de animação"que vai se aprimorando pela interação das atividades cognitivas e motoras. Pela integração dos campos perceptivos e sensoriais as necessidades vão se transformando. Por volta do segundo ano de vida a criança já se guia não apenas pelas percepções diretas, mas também pelas imagens e representações formadas em sua memória.

O comportamento da criança é guiado pelo campo perceptivo e a descoberta do mundo dos objetos vai se ampliando, fazendo com que estes passem a ter força impulsionadora para suas ações. Esse período de intensas descobertas corresponde à etapa designada por Elkonin (1987)

de atividade objetal manipulatória. Não se trata apenas da simples manipulação para descoberta das características físicas dos objetos e de sua utilização funcional, mas da formação das imagens e representações associadas a vivências afetivas que surgem em sua memória.

De acordo com Bozhóvich (1987) o surgimento de representações carregadas afetivamente e que impulsionam a conduta da criança apesar das influências externas, constitui a nova formação principal desta etapa do desenvolvimento, à qual ele denomina de *representações motivadoras*.Sua relevância consiste na possibilidade inicial de libertar a criança da situação concreta imediata, convertendo-a em sujeito de suas ações, mesmo que ela ainda não tenha consciência disto.

Essa passagem é importante na formação da personalidade da criança, uma vez que ela começa a se emancipar do adulto, a se perceber como diferente dele, com seus interesses e opiniões, sujeito de suas ações. Existe a necessidade de ser ouvido, de impor suas vontades e de que suas Ideias sejam consideradas. Bozhóvich (1987) destaca esse momento de transição que leva ao aparecimento de uma nova estrutura sistêmica expressa no uso da palavra *eu*. A criança não apenas utiliza o pronome pessoal "*eu*" como começa a ter conhecimento de sua individualidade em relação ao outro, como sujeito portadorde desejos e deocupações.

Inicia-se o processo de autoconhecimento por meio do conhecimento de si como sujeito da ação e com o desenvolvimento da linguagem torna-se um desenvolvimento generalizado sobre si. Ainda de acordo com os estudos de Bozhóvich o mecanismo de passagem do conhecimento de si à consciência de sua individualidade se realiza nos componentes racionais e afetivos presentes no "*sistema eu*", especialmente na necessidade de atuar por si mesmo, gerada por essa formação. A força

desta necessidade de autonomia é grande, tornando-se geradora de outras mais elaboradas como, por exemplo, a auto-avaliação das tarefas realizadas, e, junto a isso, a necessidade de corresponder às expectativas do adulto. A aprovação de sua conduta pelo adulto gera bem estar emocional.

A contradição entre fazer o que deseja e corresponder às exigências do adulto, provoca na criança o comportamento peculiar de crise da idade dos três anos que é o sentimento de negativismo e teimosia, em face da presença simultânea de tendências afetivas fortes, porém, de direções opostas. A escolha entre fazer o que quer e o que deve fazer para adequar-se às exigências do universo adulto provoca vivências emocionais contraditórias, o que explica o caráter discordante de seu comportamento.

Em consequência do desenvolvimento da linguagem como meio para intensificar a comunicação com o adulto na atividade conjunta de manipulação dos objetos e a assimilação dos procedimentos socialmente elaborados de ação com estes, criam-se novas necessidades de participar de maneira ativa no conjunto das funções e relações sociais de seu grupo ou comunidade. Nesse momento, a brincadeira de papéis sociais (Vigotski) ou jogo protagonizado (Elkonin) se caracteriza como atividade direcionadora do desenvolvimento da criança pré-escolar.

> A importância do jogo para o desenvolvimento psíquico da criança de idade pré-escolar é múltipla. Seu principal significado consiste em que graças aos procedimentos peculiares (a suposição, pela criança, do papel da pessoa adulta e suas funções sócio-laborais, o caráter representativo generalizado da reprodução das ações objetais, a transferência do significado de um objeto a outro) a criança modela

> no jogo as relações entre as pessoas. Na ação objetal mesma, tomada isoladamente, "não está escrito" para quê se realiza, qual é o seu sentido social, seu motivo eficiente. Somente quando a ação objetal se inclui no sistema das relações humanas se expõe seu verdadeiro sentido social, sua orientação a outras pessoas. Tal "inclusão" tem lugar no jogo. (ELKONIN, 1987, p. 118; tradução nossa).

Na etapa pré-escolar a ação manipulatória dos objetos torna-se insuficiente para a criança, pois o seu desejo agora é realizar atividades socialmente significativas e isso inclui a se apropriar do sentido das atividades de trabalho presente nas relações entre as pessoas. O desejo em tornar-se parte da vida social e a impossibilidade objetiva de satisfazê-lo marca o início da atividade da brincadeira de papéis sociais como impulsionadora do desenvolvimento pela possibilidade que oferece à criança de aprender os modos e sentidos das atividades sociais.

De maneira a reiterar essa questão, Vigotski (2009b) destaca que a necessidade emerge do contexto social, mas as possibilidades de satisfazê-la nem sempre são condizentes com as condições objetivas para sua realização. Logo, é possível inferir que a brincadeira não surge de forma natural, requerendo de uma organização intencionalmente estruturada para sua concretização. Ainda segundo o referido autor, os elementos imprescindíveis para a realização da brincadeira de papéis sociais são a criação da situação imaginária e a criação dos papéis. Ou seja, Vigotski (2009b) analisa a imaginação como uma formação especificamente humana e intrinsecamente relacionada à atividade criadora, cujo processo possui sua gênese na apropriação da cultura e na internalização das práticas sociais realizadas pelo indivíduo, de forma singular.

A complexidade desse processo está em compreender a conversão das relações sociais em funções mentais. É neste enfoque que a dimensão simbólica emerge como princípio explicativo de constituição da consciência humana, tendo como estrutura a realidade material objetiva. Esta relação indissociável entre o imaginário e o simbólico se consolida por meio dos signos, permitindo a explicação do funcionamento mental, social e individual, a partir das condições de criação e uso dos signos como instrumentos inter e intrapsíquicos.

Como destaca Smolka (2009), "as palavras – como meio e modo de comunicação com o outro e como generalização da experiência – desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas na evolução histórica da consciência como um todo."

A palavra encerra em si as possibilidades de acesso do indivíduo ao mundo da *semiose*[3] humana, mediante sua condição de signo, que interliga o objeto ao seu significado. A apropriação da cultura como força motriz[4]do desenvolvimento humano requer o acesso da criança a esse campo de significações como condição fundamental para sua concretização. Para apreender este universo de significações culturais, torna-se imperativo ao indivíduo apropriar-se "dos meios de acesso a esse universo, ou seja, dos sistemas semióticos criados pelos homens ao longo da sua história, principalmente a linguagem, sob as suas várias formas." (PINO, 2005).

A aquisição da significação passa pela mediação do signo como instrumento cultural e pela mediação do Outro social, pois é ele quem

---

[3] Termo utilizado pelo filósofo e matemático Charles Sanders Pierce (1839-1914) para designar o processo de significação e produção de significados por meio da relação entre o signo, seu objeto (conteúdo) e sua significação.

[4] Ideia apresentada por Leontiev em seu texto: *O homem e a cultura* (1978).

dispõe da significação. O signo não guarda o significado. Este se constrói na interação discursiva. Neste sentido, a brincadeira de papéis sociais apresenta-se como atividade propícia ao encontro dessas diferentes linguagens: artística, cotidiana, literária, entre outras, e é pela linguagem que a atividade mental pode ser produzida e apreendida.

A brincadeira não é uma atividade simplesmente reprodutora de sentidos sociais assimilados pela criança pela imitação de ações com objetos e relações. É antes uma atividade criadora, porque possibilita a reelaboração dos modos de perceber, de pensar, de sentir e de se relacionar no mundo. Essas transformações que acontecem nos modos de apropriação e objetivação das experiências sociais possibilitadas pela linguagem promovem mudanças na consciência e, por consequência, nos modos de ação e na conduta. Esse processo é condicionado pela significação como unidade entre o pensamento e a palavra. Como bem diz Arena (2006), "a evolução da significação é a evolução da essência, por isso mesmo, pouco percebida, mas essa evolução não se encontra em movimento no interior da palavra em relação a ela mesma, mas no interior da enunciação."

Neste aspecto, compreender o desenvolvimento do processo de significação na infância é entender a forma como o pensamento se desenvolve, como a criança apreende o mundo, como atribui significado às coisas, aos objetos culturais e às relações sociais. Esse processo correlaciona-se à constituição da consciência e da personalidade, o que corresponde ao modo de ver a realidade e de atuar nela.

Este estudo se mostra relevante para essa compreensão, apresentando o brincar como trabalho e espaço privilegiado de criação, pela criança, de significados e sentidos sobre os diferentes aspectos que

compõem a existência humana, objetivados na enunciação.[5] Na dinâmica das relações sociais estabelecidas durante a atividade, a criança encontra-se em diferentes contextos sociais protagonizados nos papéis, o que significa estar dentro e fora da brincadeira, tendo, portanto, no signo a unidade entre o real e o simbólico, entre o intrapsíquico e o interpsíquico.

Neste contexto, podemos pensar a atividade da brincadeira de papéis sociais como campo de embate ideológico objetivado nos *atos comunicativos* (PONZIO, 2012) verbais e extra verbais da enunciação. Nas palavras de Ponzio (2012, p. 95), "a enunciação vive no jogo de compreensões responsivas, expressadas por signos verbais e não verbais". Por essa razão, as análises dos indícios que evidenciem a atuação da função simbólica são consideradas em suas manifestações verbais, pelos diálogos estabelecidos entre as crianças, e também não verbais, nos comportamentos e nas ações realizadas durante a atividade, especialmente nos momentos de criação do conteúdo que compõe o enredo da brincadeira.

Fundamentado nesses preceitos dialógicos, o objetivo da investigação realizada centrou-se em desvelar os indícios de desenvolvi-mento da função simbólica da consciência da criança em idade pré-escolar, por meio dos sinais indiciários de mudanças expressas nas formas (ações com objetos) e conteúdos (trocas de papéis sociais) apresentadas pela criança durante a realização da atividade da brincadeira de papéis sociais, com seis crianças de cinco anos de idade, numa escola pública de Educação

[5]O termo enunciação é utilizado na perspectiva sociológica da linguagem e refere-se à relação comunicativa estabelecida entre o locutor e o interlocutor, tendo no enunciado sua materialização. O enunciado representa a materialidade sígnica, entendido como o significado de uma enunciação que está ligada à compreensão responsiva, ou seja, ao sentido (PONZIO, 2012, p. 94).

Infantil, na cidade de Uberaba – MG. A pesquisa caracterizou-se por uma intervenção pedagógica organizada para o estudo de aspectos relativos ao desenvolvimento da função simbólica da consciência.

A utilização da terminologia "intervenção" possui caráter interativo, em razão de ser da própria natureza das pesquisas nas áreas humanas se caracterizarem por processos de interação dialógica entre os sujeitos envolvidos, uma vez que a ação da palavra exerce ação direcionadora da construção dos sentidos, tanto da parte do falante como da parte do ouvinte, durante o processo de interlocução.

A razão pela qual utilizamos a intervenção pedagógica como técnica metodológica fundamenta-se nos princípios do método instrumental de Vygotski (2000b) sobre a relação mediatizada do comportamento humano. Vygotskiexplica que ao se deparar com situações dos problemas presentes no meio sociais e considerados como estímulos externos iniciais, os seres humanos lançam mão de instrumentos culturais, de estímulos auxiliares para resolvê-las, reorganizando, assim, a estrutura de seu pensamento e de suas ações. Esse comportamento expressa a natureza mediada dos processos mentais superiores. Em grande parte de seus construtos teóricos é possível observarmos ações interventivas de Vigotski nos estudos que realizava.

Além desta questão, baseamo-nos, também, na premissa sobre a necessidade de explicar o fenômeno estudado, não apenas descrevê-lo (Vigotski, 2010), explicação precedida de compreensão. Explicar um fenômeno implica buscar suas causas, relações e mudanças que vão acontecendo em sua dinâmica. Para isso é preciso, de alguma forma, provocar tal fenômeno. Esta condição por si já se configura em uma

forma de intervenção, posto que criar as condições de produção dos dados deste estudo é uma forma de intervir no processo.

Essa premissa está inter-relacionada à necessidade de estudarmos o objeto científico em sua historicidade. Estudar um fenômeno em sua historicidade implica considerarmos suas mudanças e transformações qualitativas, como um processo mediado por diversas condicionantes. A ação de comunicar-se com a criança é uma forma de intervir em seu processo.

No entanto, esclarecemos que o objetivo da intervenção pedagógica utilizada neste estudo não se limita a conseguir resultados aferíveis. Como destaca Freitas (2009) a pesquisa na área das ciências humanas é singular porque o homem não é um objeto de estudo sem voz, mas um sujeito que interage com seus interlocutores pelo diálogo. Neste processo tanto o pesquisado como o pesquisador se transformam na atividade da pesquisa, em razão desta se configurar em espaço dialógico, na qual todos os participantes têm voz e vez, ao assumirem uma atitude responsiva ativa.

Como embasamento teórico, subsidiamos o processo de elaboração metodológica em autores representantes da matriz epistemológica da Teoria Histórico-Cultural. Como também fundamentaram nossas análises os princípios e as concepções de linguagem apresentados pelo método sociológico, além de outros autores que contribuíram para compreensão e explicação do fenômeno estudado.

Sintetizamos o processo experienciado em três núcleos de análises. Embora sejam organicamente inter-relacionados, esses núcleos se compuseram em três sessões de análises para melhor compreensão do leitor.

Assim, temos o primeiro núcleo, denominado *Atos de Significação*. Nele, tratamos de indícios do processo de significação dos objetos e das relações sociais, emergidos na atividade da brincadeira, a partir das falas das crianças. Nos eventos apresentados buscamos elucidar as diferentes funções da palavra no contexto da atividade, especificamente, a palavra como representação do objeto, elaboração de informações, significação do pensamento, como processo dedutivo e de formação do pensamento categorial. Devido aos indícios de formação do pensamento categorial, a criança utiliza objetos substitutivos que guardam alguma relação com o objeto real, ou seja, não é qualquer coisa que pode ser qualquer coisa na brincadeira. Existe uma lógica que correlaciona ação e Ideia.

No segundo núcleo, tecemos reflexões sobre os*Atos de Vivência*,que representam situações sociais experienciadas no âmbito real e no imaginário, tendo a vivência como unidade constitutiva. Os indícios que emergem da relação entre os modelos sociais internalizados pela criança que estão presentes em seu ambiente e a construção de sua subjetividade, a partir dessa relação.

No terceiro núcleo de análises, denominado *Atos de Criação e Imaginação*, há a objetivação de ambos os processos anteriores pelos indícios de criação da situação imaginária como espaço de reelaboração dos significados e sentidos das vivências internalizadas. Evidencia a dialética entre o simbólico e o imaginário, como condição essencialmente humana de desenvolvimento da função superior de imaginação, ao apresentar alguns dos principais indícios de esboços de criação dos conteúdos e temas na brincadeira de papéis sociais, constituindo-se,

assim, em atos de criação que reproduzem as vivências no plano real e no plano imaginário.

Na sequência dessas reflexões, apresentamos as *Considerações finais*, em que expomos alguns dos pontos centrais do trabalho para que, a partir das discussões realizadas ao longo da narrativa deste processo de estudo experimentado, tivéssemos elementos substanciais, os quais subsidiaram nossa síntese conclusiva sobre o processo de desenvolvimento da função simbólica do pensamento na atividade do brincar.

É necessário registrar que encerramos este ciclo de estudos com mais perguntas que respostas, e esse é um indicador de posteriores necessidades que certamente emergirão como motivadoras de novas investigações científicas. Esse inacabamento inerente ao objeto ora pesquisado é o que lhe confere toda a sua beleza e originalidade humanizadora.

O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DO ESTUDO

Caminhante, não há caminho; o caminho se faz ao caminhar.
MACHADO, Antônio

Nesta seção apresentamos, de maneira breve, o caminho percorrido na busca por conhecer mais detalhadamente a força impulsionadora que orienta nossos atos: a consciência. Dizemos de maneira breve, pelo fato de que todas as palavras empregadas a fim de descrever e explicar o percurso vivenciado são insuficientes para representar a magnitude real do processo vivido. Partimos, então da seguinte proposição: por que estudar a consciência semiótica?

A proposta de realizar um estudo sobre o desenvolvimento da consciência semiótica, mesmo que em um recorte de espaço cronológico do desenvolvimento humano, constituiu-se num desafio. Em primeiro lugar, por nossa formação acadêmica ancorada numa estreita visão, embasada ora em pressupostos de um objetivismo abstrato, ora num subjetivismo idealista de como a consciência humana se forma, atribuindo o desenvolvimento deste processo como assentado sobre bases naturais ou biológicas de amadurecimento das funções elementares do cérebro. Seguindo os moldes dessa concepção, tal processo seria intermediado por fenômenos naturais dados *a priori* como um dom espiritual, que originariam pensamentos e comportamentos humanizados, os quais deveriam ser "reforçados" por exemplos positivos, de sorte

https://doi.org/101.36311/2020.978-65-5954-013-6.p37-84

que, de maneira linear e gradativa, fosse constituindo-se a consciência individual.

No entanto, mesmo inserida nesse contexto cultural impregnado numa visão idealista e subjetiva de mundo, sociedade e homem, alguns questionamentos afloravam, provocando-nos inquietações que ansiavam por respostas: o que é de fato a consciência? Se a consciência possui bases orgânicas, então por que se desenvolve de maneiras tão distintas? A consciência é individual ou social? Qual a relação entre desenvolvimento da consciência, personalidade e inteligência infantil? Como se estruturam e se inter-relacionam os signos ideológicos na formação da consciência?

Essas indagações levaram-nos a elaborar algumas hipóteses centralizadas na concepção de desenvolvimento humano como sendo a síntese entre as funções elementares de origem biológica em sua relação com as funções psíquicas superiores de natureza social. Como uma ação prática se torna uma atividade pensada, uma Ideia, um pensamento – e o processo inverso? O caminho para compreender o processo de desenvolvimento humano condiciona-se a explicar o modo como as funções biológicas modificam-se, de maneira qualitativamente superior, pela internalização da cultura, levando-se em conta que funções biológicas e funções culturais são de naturezas diferentes; no entanto, fundem-se de maneira inseparável no processo de desenvolvimento humano.

A partir de estudos dos trabalhos de Lev SemenovichVigotski, os quais nos apresentam o desenvolvimento humano a partir de uma perspectiva *histórica, cultural e dialética*[6], reestruturamos nosso conceito

---

[6] Na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, o psiquismo é explicado numa concepção de desenvolvimento humano processual, cujas raízes genéticas encontram-se na materialidade concreta da vida do indivíduo imerso em uma cultura, consideradas as contradições constituintes de seu meio social (VIGOTSKI, 2018).

de constituição da consciência humana na relação dialética e dialógica[7] entre as estruturas naturais/biológicas e culturais/simbólicas e históricas, enfatizando, assim, a centralidade das funções culturais como a fonte principal desse desenvolvimento. Neste sentido, a cultura passa a constituir a emergência da consciência humana, e a explicação desse processo necessita ser buscada na capacidade iminente da espécie humana de criar instrumentos técnicos e simbólicos para agir sobre a natureza e produzir suas condições de existência.

Inserida nessa perspectiva teórica e ansiando por respostas às indagações que suscitaram a necessidade de um estudo mais profundo sobre a forma como os signos culturais influenciam o desenvolvimento psíquico da criança, delimitamos o *problema* a ser respondido em nosso estudo: como acontece o desenvolvimento do processo de significação dos atos simbólicos culturais pela criança na atividade da brincadeira de papéis sociais? Esse processo guarda relação com o desenvolvimento da consciência semiótica na ação, ao explicar a maneira como ocorre a significação das ações, inicialmente com objetos, convertidas em ações protagonizadas, criadas pela criança a partir das vivências sociais experimentadas, que serviram de base para que as produções de sentido adquirissem forma material.

A partir dessas elaborações, demarcamos o desenvolvimento da consciência semiótica como sendo o objeto desta investigação científica. Especificamente, esse objeto relaciona-se à compreensão da maneira como a criança aprende a pensar por meio de ações, imagens e palavras, e

[7] Dialogia compreende o amplo sentido do termo “diálogo” apresentado pela Filosofia da Linguagem (BAKHTIN; VOLÓCHINOV), constituído por enunciados concretos, realizados em diferentes contextos de interações e conflitos ininterruptos. Conforme Faraco (2016), é possível entender relações dialógicas como os espaços de tensão entre enunciados, que não apenas coexistem, mas tencionam-se nessas relações.

à evolução desse processo em sua relação com as mudanças nas significações e constituição de sentidos.

Ao delinear o objeto de estudo, definimos o *objetivo geral* da investigação científica: desvelar os *indícios* que possam explicar a natureza e o desenvolvimento da consciência semiótica da criança pré-escolar na atividade da brincadeira de papéis sociais.O conceito de indícios corresponde à Ideia de pistas, marcas, pormenores, sinais indicativos que possam evidenciar as singularidades de um objeto ou fenômeno, em acordo com o modelo metodológico proposto pelo paradigma indiciário de Carlo Ginzburg (GINZBURG, 1989).

Esses indícios reveladores serão buscados no modo como a criança emprega a palavra nos diálogos estabelecidos durante a atividade, como forma de significar suas ações externas e internas na brincadeira de papéis sociais; como forma de organizar seu pensamento e estabelecer relações de sentido. As pistas desses indícios encontram-se marcadas nos momentos em que a criança deixa de agir por impulso e passa às ações significadas, não no plano visual, mas no semântico, apresentando o acontecimento da passagem do plano externo objetal para o plano interno das Ideias, e o processo inverso.

A procura por *indícios* de elaboração de significações correlacionada à constituição da consciência semiótica difere de investigações científicas que apontam para a existência de relações de causa e efeito sobre a natureza de um processo. Para além dessa questão, a tarefa de investigação visa compreender o modo como o indivíduo apreende o mundo, como constrói os significados e sentidos sobre a realidade em interação ao modo como atua nela, e isso torna a atividade de pesquisa mais complexa. Por se tratar do estudo de um fenômeno de natureza

semiótica, exige a especificação da forma como se organiza a mediação dos signos linguísticos, enquanto instrumentos de significação externos e internos, em sua relação com a atividade de criação imaginária durante a realização da brincadeira de papéis sociais, da qual tais indícios emergem. Especificamente, buscamos investigar a natureza e o funcionamentodo processo de significação por meio da observação dos indícios materializados nas ações e palavras das crianças que expressem a relação: signo/significado/sentido, como sendo unidades constituintes da consciência semiótica da criança, emergidasdurante a atividade do brincar.Almejamos entender como a criança constrói os sentidos das suas vivências sociais reais a partir de um contexto imaginário, criado para esse fim, especificando os impactos deste processo na constituição de sua inteligência e personalidade.

A análise deste processo traz implicações no processo de humanização da criança pré-escolar, especialmente na formação das aptidões, necessidades, capacidades e valorações, entendidas como sendo habilidades especificamente humanas que compõem a personalidade e a inteligência, que em seu conjunto formam a consciência. Concebendo consciência e linguagem como atividades essencialmente humanas e, sabendo que a materialidade da consciência está em sua constituição por signos ideológicos, então, torna-se importante compreender de que maneira se inter-relacionam os signos, enquanto instrumentos semióticos, na regulação do comportamento e do psiquismo.

Os indivíduos participantes da pesquisa: a criança pré-escolar

Compreender esse processo semiótico das relações estabelecidas entre os signos como instrumentos mediadores no processo de significação e as implicações desse processo na humanização da criança converte-se num desafio necessário para explicar as bases sobre as quais se desenvolve o pensamento. Os estudos sobre o desenvolvimento do pensamento apresentados por Vigotski (2010) apontam os caminhos desse processo histórico e evidenciam a idade pré-escolar como um momento significativo de transição das formas de pensamento por imagens e vínculos sincréticos, passando ao pensamento por complexos, dos conceitos potenciais e com base no uso funcional da palavra como meio para o surgimento da estrutura significativa original a qual chamamos conceito.

Na perspectiva destas considerações científicas, assumimos a escolha pela criança em idade pré-escolar como indivíduo participante do estudo ora apresentado. Tal escolha justifica-se por ser a idade pré-escolar o período de transição entre a atividade objetal manipulatória para a brincadeira de papéis sociais, cuja motivação está na participação das atividades próprias do universo adulto e apropriação do significado das relações sociais. Leontiev (1994a) aponta que, na infância pré-escolar, o mundo se abre para a criança, e é pela apropriação da cultura por meio de sua relação com outros homens que ela aprende a conviver socialmente, reproduzindo ações com os objetos materiais e não materiais presentes na cultura, elaborando para si as capacidades e habilidades especificamente humanas.

A criança em idade pré-escolar como sujeito deste estudo é compreendida a partir dos pressupostos teóricos vigotskianos, os quais afirmam que as especificidades que diferem a criança em cada idade, devem ser compreendidas como etapas que se diferem qualitativamente por sua estrutura orgânica e psíquica. Segundo Vigotski (2018), "as idades representam etapas específicas no desenvolvimento da criança. Em cada uma dessas etapas, a criança se apresenta como um ser qualitativamente específico que vive e se desenvolve segundo leis diferentes próprias de cada idade."

O desenvolvimento infantil é um processo que acontece de maneira não linear e desproporcional; não acontece de maneira simultânea nem no tempo, nem na proporção da estrutura orgânica do indivíduo. Essas questões estão relacionadas ao conceito de desenvolvimento abordado por Vigotski (2018), que difere radicalmente do conceito de desenvolvimento humano apresentado pelas teorias *embriológicas*[8]ou *pós-embriológicas.* Para as teorias pós-embriológicas do desenvolvimento, o indivíduo, ao longo do seu processo de desenvolvimento, está sujeito às possibilidades evolutivas da raça, biologicamente definidas. Portanto, um modelo de desenvolvimento humano teria de considerar o pertencimento racial, de forma a apreender as possibilidades de cada organismo *(PINO, 2005).* Tais teorias partem do princípio de que tudo o que se desenvolve no homem, na criança, tem sua base em rudimentos hereditários. Assim, o desenvolvimento nada mais seria que a realização, a modificação e a combinação dos elementos já presentes no embrião.

[8] Teorias embriológicas do desenvolvimento estudam o desenvolvimento embrionário dos seres vivos (semente e ovo) desde sua concepção até a formação de um espécime completo (PINO, 2005).

Vygotski (2000) explicita que essas teorias são inconsistentes para explicar o processo de desenvolvimento, pois, em essência, negam o próprio desenvolvimento, por considerarem que tudo está previamente dado, restando apenas ao organismo amadurecer tais funções existentes *a priori*. De acordo com o estudioso russo, o que nos permite destacar o desenvolvimento como sendo um processo específico entre todos os outros é exatamente o surgimento do novo, de novas qualidades e particularidades que não estão presentes, mas que se formam no curso do próprio desenvolvimento cultural da pessoa ao longo de sua vida. Com base nessa defesa, para que se possa construir uma metodologia que consiga apreender os aspectos constitutivo da consciência semiótica infantil, é necessário considerar

> O desenvolvimento da criança como um processo de constituição e surgimento do homem, da personalidade humana, que se forma por meio do ininterrupto aparecimento de novas particularidades, novas qualidades, novos traços, novas formações que são preparadas no curso precedente de desenvolvimento e não estão presentes, já prontas, em tamanhos reduzidos e tímidos, nos degraus anteriores. (VIGOTSKI, 2018, p. 35).

O desenvolvimento humano caracteriza-se por transformações qualitativas que acontecem em ciclos. Tais ciclos isolados, mas, estruturalmente unificados, são chamados de idade. Cada idade pode ser compreendida como um determinado ciclo de desenvolvimento fechado, que se diferencia de outro ciclo por seu tempo e conteúdo específicos. Esses conteúdos específicos estão interligados ao modo como a criança se relaciona com o mundo à sua volta, reestruturando as diferentes relações entre organismo e personalidade. Essa reestruturação é subsidiada por

uma atividade que promove o desenvolvimento. Vigotski (2018) evidencia as leis básicas do desenvolvimento ao demonstrar que em cada idade, determinadas particularidades do organismo e da personalidade infantil se deslocam para o centro do processo, enquanto outras se mantêm a margem e com crescimento mais lento. "Isso significa que no desenvolvimento da criança, cada particularidade tem seu período propício para se desenvolver, ou seja, existe um período em que ela se desenvolve otimamente." (VIGOTSKI, 2018, p. 25).

Assumindo essa concepção cíclica do desenvolvimento humano relacionado à formação das bases sobre as quais esse desenvolvimento se sustentará, é possível entender que, em determinada idade, uma função psíquica ocupa a linha principal para o desenvolvimento do indivíduo, enquanto as demais assessoram esse processo. Essa compreensão possibilitou a escolha da idade pré-escolar como expressiva para realização desta investigação científica, como possibilidade para criar as condições sobre as quais pudessem emergir as fontes indiciárias que compõem o objeto deste estudo. Em função da perspectiva metodológica adotada, optamos pela participação deum grupo de crianças de cinco anos de idade. Para preservar a identidade das crianças, utilizaremos nomes fictícios e suas respectivas abreviações: Anna Cristina (AC); Eduardo Salge (ED); Mateus (MA); Iasmin (IA); Diogo (DI); Mizael (MI). A professora regente da turma Ismênia (IS).

O processo semiótico, ao qual nos reportamos, abarca a compreensão da dinâmica em que ocorre a composição do sentido por meio das reelaborações de significados realizadas pela criança, durante a atividade da brincadeira de papéis sociais. Sistematizamos alguns dos momentos de objetivação dos sentidos e significados do pensamento da

criança, manifestados durante a brincadeira, objetivados nas ações, reações e fala, que influenciaram seu comportamento durante a realização da atividade. Para uma melhor organização e análise dos dados gerados, sintetizamos em seção posterior, a análise explicativa dos dados em forma de “atos” que traduzem determinado comportamento da criança em atividade.

A utilização dessa terminologia está embasada nos *atos significativos,* utilizados por Vygotski (2000b) para nomear as reelaborações realizadas pela criança, às ações internas, por meio das elaborações objetivadas pela criação imaginária e da linguagem interna, exteriorizadas pelas significações reproduzidas nas ações com os objetos, consolidadas pela linguagem verbal na atividade da brincadeira de papéis sociais, abordadas no enfoque histórico-cultural e tomadas como objeto real e unidade de análise deste estudo.

Como argumenta Vigotski (2010), a consciência é um todo único e suas funções particulares estão em constante inter-relação. Partindo dessa premissa, os atos significativos, materializados na palavra ou nos gestos da criança na brincadeira, configuram-se como elos na cadeia do processo de significação.Essa cadeia de elos significativos em dinâmica interligação é objetivada nos atos significativos por ser, em essência, o momento de decisão e ação e, portanto, a unidade entre pensamento e palavra, tornando-se instrumento para explicar o processo de constituição da consciência semiótica como síntese das apropriações e objetivações culturais, inicialmente numa condição intrapessoal, originadas pelas vivências da criança com os adultos de seu entorno, e, posteriormente, realizada pela criança singular, pela transformação e pelo uso dos objetos

simbólicos específicos, como meios para dominar sua atividade prática e psíquica, bem como sua organização e reorganização.

A partir dessa formulação, este estudo evidencia as variações ou construções de sentidos que vão se estruturando entre as funções elementares ou naturais do pensamento infantil em relação às funções superiores de atividade voluntária e consciente, mediadas por signos, na atividade da brincadeira de papéis sociais pelo fato de a criança agir num plano imaginário e real ao mesmo tempo.Na idade pré-escolar, a "brincadeira" ou "jogo protagonizado" é considerado atividadeguia do desenvolvimento infantil, justamente por conter, em sua essência, as condições ideais para demonstrar e explicar as reestruturações internas provocadas no pensamento da criança por meio da criação de uma nova relação entre o campo semântico e o visual, entre a Ideia e o objeto.

Acompanhar a evolução da atividade da brincadeira de papéis sociais nos permitiu compreender os ciclos evolutivos do pensamento da criança, precisamente pela possibilidade de formar uma consciência de sentido que se antecipa ao objetivo definido, ou seja, a criança vai criando situações imaginárias e, ao assumir um papel social na atividade, busca a satisfação intencional e voluntária de suas necessidades internas e sociais nos objetos disponíveis e nas significações destes pela linguagem. Vigotski (2008) explica ser essa contradição genética de movimento do campo semântico para o campo situacional concreto o recurso que torna a brincadeira a atividadeguia da criança em idade pré-escolar, exatamente por possibilitar a ação e a formação do pensamento num campo semântico imaginário, ao esclarecer que

> A relação entre a brincadeira e o desenvolvimento deve ser comparada com a relação entre a instrução e o desenvolvimento. Por trás da

> brincadeira estão as alterações das necessidades e as alterações de caráter mais geral da consciência. A brincadeira é fonte do desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento iminente. A ação num campo imaginário, numa situação imaginária, a criação de uma intenção voluntária, a formação de um plano de vida, de motivos volitivos, tudo isso surge na brincadeira, colocando-a num nível superior de desenvolvimento, elevando-a para a crista da onda e fazendo dela a onda decúmana do desenvolvimento na idade pré-escolar, que se eleva das águas mais profundas, porém relativamente calmas. (VIGOTSKI, 2008, p. 35).

Nessa perspectiva, para que fosse possível compreender o desenvolvimento da consciência semiótica da criança pré-escolar, em seu processo histórico, seria na atividade da brincadeira que este estudo se viabilizaria, pois, ao assumir uma concepção materialista de formação humana, cremos "não ser a consciência quem determina a vida material, mas sim, a vida material que determina a consciência." (MARX; ENGELS, 2001, p. 35).

Ao longo do processo deste estudo, foram-se constituindo, de forma cada vez mais elaborada, os indícios que nos permitem compreender os fundamentos sobre o funcionamento do processo de significação das vivências e da criação de significados e de sentidos sobre a realidade objetiva pela criança em idade pré-escolar, notadamente nos registros dos indícios materializados nas ações e palavras das crianças emergidas na brincadeira de papéis sociais. Neste aspecto, este estudo guarda sua originalidade no sentido de investigar o desenvolvimento da consciência semiótica, o que, por certo, apresenta contribuições na esfera social, psicológica, educacional e cultural do conhecimento.

A análise criteriosa das situações de intervenções pedagógicas, as condições objetivas para o desenvolvimento da atividade do brincar e sua relação com a criação imaginária dos temas e conteúdos que integram a brincadeira, possibilitaram a criação e manifestação do livro que forjou todo o processo da pesquisa: *O desenvolvimento histórico da função simbólica da consciência, como resultado da representação mental das sensações, percepções e relações reelaboradas/reestruturadas na atividade da brincadeira de papéis sociais, mobiliza as condições elementares para as mudanças sistêmicas no pensamento da criança pré-escolar.*

A princípio, pode parecer natural a capacidade da criança pré-escolar de agir numa situação imaginária, caso não possua nenhuma limitação cognitiva. Mas, a característica metodológica empregada, nos aponta indícios explicativos que não é exatamente assim que o pensamento se estrutura. A capacidade superior de pensar e agir numa situação imaginária é uma construção mental que não é natural na criança, mas precisa ser desenvolvida. Na dinâmica do processo de evolução da atividade da brincadeira, vão ocorrendo mudanças qualitativas no conteúdo, temas e papéis assumidos pela criança pré-escolar, formam-se novas estruturas que reorganizam os modos de pensar e agir infantis, em conformidade com os diferentes graus de consciência da criança na atividade.

A proposição de Vigotski (2008) de que a criança não imagina para brincar, mas brinca para imaginar situa a imaginação não no campo da fantasia pura e simples ou como uma ação descolada da realidade; ao contrário, o autor considera a imaginação como forma superior de pensamento, criada como síntese das vivências extraídas das situações reais e reelaboradas num plano diferenciado de compreensão e de relação

com a realidade. Nessa perspectiva conceitual, os atos de significações são ações sociais que se convertem em formações de sentidos pessoais, tornando-se, assim, processos constitutivos da humanização da criança. Não se trata de processos naturais, mas ensinados, vivenciados e aprendidos.

O campo de pesquisa

A escolha do campo de pesquisa deu-se em virtude de nosso compromisso com a educação pública, pois atuamos como professora da Educação Básica na Rede Municipal de Educação de Uberaba-MG, durante 24 anos. Outro fator que influenciou diretamente a escolha do campo foi o engajamento da equipe pedagógica das instituições municipais de ensino, por intermédio da SEMED - Secretaria Municipal de Educação, em projetos que tomem "o desenvolvimento da criança" como objeto de estudo.

Em conversa com a equipe dirigente da SEMED, definimos o campo para realizarmos nossa pesquisa: a Creche São Jerônimo Emiliani. Trata-se de uma creche comunitária, que mantém parceria público-privada, contando com doações realizadas por empresas da cidade em co-participação, em forma de vínculo pedagógico com a Secretaria de Educação, uma vez que a equipe de professores e coordenadores é financiada pela Prefeitura da cidade.

Iniciamos o processo de pesquisa no dia 31 de maio de 2017. A coordenação pedagógica da instituição organizou o espaço e os sujeitos e as condições objetivas para que pudéssemos encaminhar nosso estudo. O critério de seleção das crianças participantes, segundo a coordenação, foi

priorizar àquelas que apresentavam dificuldades cognitivas e haviam se matriculado após o início do ano letivo. Na verdade, a coordenadora atribuía os "déficits" de aprendizagem das crianças ao fato de haverem mudado de escola. Argumentamos que considerávamos serem válidos os critérios definidores para participação nessa investigação àqueles pautados no interesse das crianças, na autorização de seus responsáveis e nas condições objetivas da escola.

A equipe escolar definiu a sala de cinco anos. Durante o período de observação das atividades desenvolvidas com as crianças (pouco mais de um mês), pudemos compreender a concepção objetivista de educação, de desenvolvimento e de ensino que orientava a prática pedagógica.

Figura 1 - Imagens da Creche São Jerônimo Emiliani (a).

Fonte: Dados da pesquisa (COSTA, 2018).

Figura 2 - Imagens da Creche São Jerônimo Emiliani (b).

Fonte:Dados da pesquisa (COSTA, 2018).

Neste estudo, podemos utilizar as expressões "indivíduo" participante da pesquisa, pois, Vigotski em seus escritos se refere a "indivíduo" como forma de retratar a Ideia de individualidade como característica de particularidade, de personalidade, de ser único e singular. Mas podem aparecer neste texto, outras formas de referência

pessoal como “sujeito”; “educando”; “criança participante”, em razão de tais expressõestransmitirem a necessidade de considerarmos o protagonismo peculiar de cada ser, pois, como nos diz Paulo Freire (2011) a tarefa essencial da escola, e, portanto, da educação, é trabalhar criticamente o processo de assimilação e inteligibilidade dos fatos por meio da leitura de mundo e de um ensino organizado, que possa possibilitar condições objetivas para que

> O educando vá assumindo o papel de sujeito da produção de sua inteligência do mundo e não apenas o de *recebedor* da que lhe seja transferida pelo professor. Quanto mais me torno capaz de me afirmar como sujeito que pode conhecer, tanto melhor desempenho minha aptidão para fazê-lo. (FREIRE, 2011, p. 121; marcação do autor).

Nesta perspectiva, a criança, o sujeito, o indivíduo, torna-se agente de sua prática, de seu saber, e, neste processo dialógico e dialético, aprende a reconhecer-se como “*arquiteto* de sua própria prática cognoscitiva." (FREIRE, 2011, p. 121).

Outros elementos constituintes do meio social: A creche como espaço de interação entre a forma ideal e a forma inicial de desenvolvimento

Para compreender o papel do meio social e sua relação com o desenvolvimento infantil, é fundamental abordá-lo sob os diversos aspectos de sua influência nas diferentes idades. Para que seja possível compreender a influência dos elementos presentes no meio social sobre o desenvolvimento da personalidade consciente, é fundamental considerar as vivências experimentadas pela criança em diferentes momentos de sua

vida. Vale lembrar que o meio social engloba não apenas os objetos da cultura, mas, sobretudo, as relações sociais estabelecidas entre os segmentos que compõem a sociedade.

À medida que se apropria das funções sociais dos objetos culturais e das diferentes formas de relações sociais estabelecidas entre os homens, ampliam-se os modos de a criança perceber e conceber a realidade circundante, através da internalização dos significados e sentidos que compõem as relações sociais das quais participa. A realidade se apresenta sob diferentes perspectivas para ela, pois as mudanças psíquicas decorrentes de seu desenvolvimento social, mediado pela linguagem, fazem com que se modifiquem também o papel e o significado dos elementos presentes no meio, os quais, à primeira vista, pareciam inalterados.

Neste sentido, um evento acontecido no início do processo de pesquisa, por exemplo, certamente, tem significado diferente de sua experimentação em outro momento vivenciado, pois, apesar de as ações realizadas na atividade da brincadeira de papéis sociais parecerem idênticas, os significados serão diferentes, porque as relações da criança com aquele evento do meio social modificaram-se. Por essa razão, a vivência permite destacar as particularidades advindas das relações do indivíduo com determinada situação social experimentada, constituindo-se, assim, na unidade entre o meio e a personalidade. Este conceito de vivência é apresentado por Vigotski (2018) de maneira dialética ao destacar a união inseparável entre o quê se vivencia no meio social, e, portanto fora do sujeito, mas, na relação ao modo como o sujeito apreende e processa internamente o que foi vivenciado, ou seja, o modo como eu vivencio algo. "Dessa forma, sempre lidamos com uma unidade

indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação que está representada na vivência." (VIGOTSKI, 2018, p. 78).

O meio influencia o desenvolvimento da criança de maneiras distintas em diferentes idades, em razão da ampliação do grau de percepção e compreensão da realidade circundante, modificando-se, assim, sua forma de se relacionar com os elementos presentes no meio social. Dependendo da maneira como a criança elaborou internamente sua relação com determinado evento vivenciado, é possível definir o grau de influência do meio na constituição de sua personalidade e consciência. A vivência tomada como unidade entre meio social e desenvolvimento da personalidade consciente configura-se em possibilidade de explicar as transformações de sentido e significados de experiências sociais, materializadas no jogo de papéis sociais, que possibilitam apresentar alguns indícios os quais possam elucidar a maneira como a creche, espaço de interações sociais intervém na constituição da consciência, desenvolvendo a capacidade da criança em compreender a realidade circundante e agir sobre ela, atuando no processo histórico de formação de sua personalidade.

Nesta perspectiva, compartilhamos da premissa de Vigotski (2018, p. 85), no que se refere à existência de relações específicas entre o meio e o desenvolvimento da criança, que não ocorrem em nenhum outro período da vida e, principalmente, o fato de que "no desenvolvimento da criança, o que deve ser obtido ao final, como seu resultado, é dado, desde o início, pelo meio".

Assim, o meio social das crianças participantes deste estudo é constituído, especialmente, pela casa onde residem e o espaço escolar da creche, local onde passam o dia todo, o que corresponde ao ambiente em

que ocorre parte significativa dos eventos de sua vida. Devido às limitações das condições objetivas de realização do estudo em questão, foi possível acompanhar as interações entre indivíduo e meio apenas no espaço escolar da creche, apesar de considerar a criança como ser social por natureza, reconhecendo que ela aprende nas diversas relações sociais travadas em diferentes ambientes dos quais participa. Entretanto, é preciso considerar um fato relevante nesse processo, no que se refere à concepção de meio como fonte de desenvolvimento humano. Vigotski (2018, p. 87) defende a necessidade de uma interação dinâmica entre a forma ideal e inicial, ou seja, "o meio desempenha, com relação ao desenvolvimento das propriedades específicas superiores do homem e das formas de ação, o papel de fonte de desenvolvimento". Se por qualquer motivo interno ou externo, a qualidade desta relação for comprometida, o desenvolvimento da criança torna-se limitado e subdesenvolvido.

Por conceber o meio social, não como espaço físico, mas sim, como fonte do desenvolvimento das funções psíquicas superiores da criança, não nos deteremos em descrever a escola-campo em sua composição arquitetônica física, tampouco explicitar o regimento interno quanto aos objetivos e fins da Educação Infantil, descritos no Projeto Político-Pedagógico da instituição. Apresentamos, no tópico a seguir, um breve relato sobre o período de observação realizado, o qual nos propiciou conhecer a filosofia norteadora do trabalho pedagógico; a concepção de criança, de desenvolvimento infantil e de aprendizagem; a avaliação do desenvolvimento integral da criança; as estratégias utilizadas pela creche para garantir a cooperação escola e família, focalizando, essencialmente, a qualidade das relações sociais estabelecidas nestes contextos.

A observação: Percebendo vivências

A fase de observação deste estudo compreendeu o período de 5 de junho a 14 de julho do ano de 2017, e configurou-se num marcante período de convivência com as crianças participantes. A criança pré-escolar necessita de um período maior de convívio para que seja possível estabelecer um vínculo de confiança, que lhe permita ficar à vontade, especialmente por se tratar de um estudo colaborativo, que necessita não apenas a aceitação da proposta, mas a participação interativa em todas suas etapas.

As observações representaramm importante procedimento metodológico de geração e análise de dados, pois permitiu-nos o registro das formas de interações e as mediações entre os indivíduos e o objeto de conhecimento. Em razão do caráter peculiar e subjetivo deste estudo, utilizamos como recurso metodológico inicial a modalidade de *observação seletiva* (MUKHINA, 1996) para compreender a influência da creche como meio social, no curso do desenvolvimento da consciência simbólica da criança e de sua personalidade. Todo o processo de pesquisa observado foi descrito no diário de campo. Alguns momentos relevantes foram videografados e utilizados como recursos procedimentais de análise. Conforme Mukhina (1996, p. 14), o grande desafio procedimental exigido do pesquisador no processo de observação "não é apenas observar corretamente a conduta da criança, mas também, interpretar adequadamente o que se vê".

Para que fosse viável uma interpretação fidedigna dos fatos observados, usamos como critério de seleção para registro no diário de campo, os episódios que apresentassem indícios significativos de manifestações externas, fossem por meio de gestos, ações ou palavras, os

quais nos possibilitassem perceber a lógica do desenvolvimento do processo de significação do pensamento infantil.

Esse período de observações seletivas compreendia alguns dos momentos vivenciados pela criança em sua rotina diária na creche, desde sua chegada pela manhã até o final do dia. As anotações gerais das observações realizadas compreendiam tanto as relações estabelecidas entre as crianças participantes do estudo, como àquelas entre elas e as demais pessoas do cenário escolar investigado. A rotina diária de atividades das crianças observadas era organizada como destacado no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 – Organização da rotina diária das crianças.

Rotina de atividades	Horários
Acolhida	07h30 às 08h00
Café da manhã	08h00 às 08h30
Atividades pedagógicas	08h30 às 10h30
Banho	10h30 às 11h00
Almoço	11h00 às 11h30
Descanso	11h30 às 13h00
Higiene	13h00 às 13h30
Lanche	13h30 às 14h00
Recreação	14h00 às 14h15
Atividades pedagógicas	14h15 às 16h00
Organização: pentear os cabelos e sair	16h00 às 16h30
Brincar no parque	Uma vez por semana

Fonte: Dados da pesquisa (COSTA, 2018).

Durante esse breve período de observação da rotina diária das crianças, atentamo-nos aos indícios que pudessem evidenciar a correlação

entre a atividade prática realizada pela criança e o significado que ela atribuía às suas ações no contexto em que ocorriam, materializadas pelas interações dialógicas. Todo esse processo de observação era registrado por meio das anotações de campo (TRIVIÑOS, 1987), cujo objetivo era descrever de forma pormenorizada os fenômenos sociais e físicos que envolviam o cotidiano das crianças.

Pela própria natureza semiótica deste estudo, e com a concepção de método como síntese do percurso e resultado da pesquisa, não é possível abster-nos, também, do papel de indivíduo participante do estudo. Na verdade, o próprio processo de pesquisa vivenciado constituiu-me como pesquisadora. Neste sentido, a forma que utilizamos para descrever as informações observadas configurou-se numa estrutura descritiva dos dados de natureza reflexiva, pois, na medida em que participávamos das atividades com as crianças e a professora, realizávamos, internamente, novas significações que nos permitiam reformular nossas hipóteses, reestruturar nossos instrumentos e técnicas de geração de dados, intensificar as leituras do referencial teórico assumido, enfim, refletir sobre o processo de pesquisa em seu movimento de realização.

Delineando o caminho metodológico

Os dados gerados na fase de observação constituíram-se em elementos consideráveis na elaboração da proposta de intervenção realizada por meio do método instrumental sistêmico semântico, apresentado mais adiante.

Outros procedimentos metodológicos, além do diário de campo, foram utilizados para registrar o processo de pesquisa: a filmagem em vídeo e o registro fotográfico.

Com base nessas enunciações, é válido discutir a problemática desencadeadora desse estudo em sua relação com os pressupostos teórico-metodológicos escolhidos para os trabalhos investigativos. No bojo das sistematizações, são apresentadas minúcias do percurso metodológico vivenciado, na tentativa de explicar o processo de estudo em sua dinâmica e origem histórica. Para responder às necessidades suscitadas ao longo da pesquisa, considerando a complexidade do objeto, a organização metodológica partiu do princípio de que, na perspectiva teórica escolhida, há necessidade de provocar o movimento do fenômeno a ser estudado, mesmo que de forma artificial, mas que possa se aproximar o máximo possível de sua ocorrência natural.

Assim, na tentativa de suscitar os dados inerentes do objeto de estudo em suas unidades constitutivas, foram eleitos princípios do método instrumental proposto por Vygotski (2000), os quais permitiram delinear um caminho metodológico para explicar as formas elementares de pensamento prático da criança às formas mais sofisticadas que subjazem ao comportamento superior de ação na brincadeira de papéis sociais. Segundo o autor, entre a forma elementar de conduta e a superior mais complexa, no sentido genético e funcional, encontram-se a criação e o emprego de estímulos meios que influenciam a própria conduta e dos demais, aos quais ele denominou “signos”.

> A criação e o emprego de estímulos artificiais na qualidade de meios auxiliares para dominar as próprias reações, precisamente, são a base

> da nova forma de determinar o comportamento que diferencia a conduta superior da elementar, e cremos que a existência simultânea dos estímulos *dados* e os *criados* é o traço distintivo da psicologia humana. Chamamos signos aos estímulos-meios artificiais introduzidos pelo homem na situação psicológica, que cumpre a função de auto estimulação. (VYGOTSKI, 2000b, p. 82-83; tradução nossa; grifos do autor*)*.

Essa compreensão de signo é importante para explicar o processo de constituição da função simbólica em relação às demais funções na brincadeira. Ao início a criança age motivada pelos estímulos dados, sejam eles na forma dos signos linguísticos em sua relação com os objetos temáticos ou não, partindo de um plano externo concreto, em direção a uma situação imaginária, criada pela própria criança, elevando os estímulos dados à condição de estímulos criados, portadores de significações peculiares e reguladores de suas ações na atividade.

A função instrumental do signo não deve ser assimilada de maneira superficial, sendo-lhe atribuída a função de ferramenta externa que liga o objeto ao seu referente – o signo, como ferramenta a ser apreendida, funciona como instrumento de ação do simbólico sobre o natural, em que seja possível perceber a maneira como a função natural do pensamento e da linguagem se converte em função cultural, bem como, da ação da cultura sobre a natureza humana. Na atividade da brincadeira de papéis sociais, por exemplo, é possível acompanhar este processo nos momentos em que a criança substitui o uso funcional de um objeto por seu significado elaborado no campo imaginário. Ou seja, a ação se dá no plano real, mas é guiada pelo plano semântico imaginado.

Com isso, cria-se a possibilidade de ação direcionada por um pensamento, uma Ideia e, não somente, com base na situação concreta.

A partir dos princípios do método instrumental, Vygotski (2000b) apresenta três formulações metodológicas fundamentais a serem consideradas: (1) Mais importante que o "instrumento cultural" (psicológico ou técnico) é o "ato instrumental"; significa que, mais importante que estudar a "estrutura de signos ou de modos práticos de utilização de instrumentos técnicos" é a necessidade de compreender o modo como "cumprem função na atividade viva de um ser humano concreto, no seio de suas relações sociais, que são aquelas em que o ato instrumental pode se dar". (2) "A função psíquica elementar (natural) combina-se, é transformada, mas não eliminada pela estrutura do ato instrumental (artificial)", porque (3) há uma relação de alternância mútua entre as funções elementares e superiores, de superação, e não de exclusão.

Por se tratar de uma investigação de caráter semiótico, a análise dos dados criados no processo da atividade da brincadeira de papéis sociais e estruturados na forma de *atos interpretativos*[9] não está relacionada a descrições sintomáticas peculiares do fenômeno estudado, tampouco a explicações que levem à definição das marcas de autoria em acordo com determinados aspectos apresentados. Na especificidade deste estudo, os indícios não representam a simples materialização de um sintoma comum a determinada etapa do desenvolvimento humano. Trata-se de indício como transformação e criação de sentidos na dinâmica de um processo resultante da interação dialética e histórica de bases

[9] Utilizamos ao longo das análises a terminologia *atos de interpretação* fundamentada nas ideias de análise semiótica apresentadas por Pino (2005, p. 187), que se contrapõe àmera descrição factual dos fatos que constituem determinado indício, mas busca sua interpretação a partir de uma perspectiva histórica e dialética.

biológicas e culturais. A materialidade desses indícios está em sua própria essência instável e inconstante.

Pela dinamicidade do objeto de estudo, a saber, o desenvolvimento da função simbólica da consciência na criança em idade pré-escolar, fundamentamo-nos no método instrumental histórico genético de Vigotski (2010), cujo princípio imprescindível para se compreender e explicar a natureza de um fenômeno científico está condicionado à elaboração e realização de uma análise "que decompõe em unidades a totalidade complexa, subentendendo por unidade o produto da análise que possui todas as propriedades inerentes ao todo, e, concomitantemente, são partes vivas e indecomponíveis dessa unidade." (VIGOTSKI, 2010, p. 8).

Na direção dessas ideias, para a escolha de um método científico que atendesse às necessidades do estudo em questão, inicialmente, foi necessário compreender o pensamento de Vigotski e o significado da expressão “decomposição em unidades do todo”, por acreditarmos ser este o ponto-chave para explicar as particularidades que integram a formação da consciência simbólica da criança.

Não seria suficiente apenas descrever as funções integrantes da consciência, mas, sobretudo, era indispensável captar e mostrar a dinâmica da constituição dessa consciência a partir da identificação da materialidade ou, nas palavras de Vigotski (2010), a *célula viva* que a compõe. Em consonância com a base teórica adotada neste estudo, esse todo complexo chamado consciência é concebido como um sistema semântico dinâmico, que se estrutura sobre as bases da relação interfuncional entre pensamento e palavra, generalização e comunicação, afeto e intelecto, tendo como unidade básica desta relação à significação.

A análise do processo de constituição da função simbólica da consciência infantil organizou-se em torno do eixo de significação das vivências em interconexão entre afeto e cognição, pois, os estudos de Vigotski (2010, p. 16-17) apontam para a existência de um

> [...] sistema semântico dinâmico que representa a unidade dos processos afetivos e intelectuais, que em toda Ideia existe, em forma elaborada, uma relação afetiva do homem com a realidade representada nessa Ideia. Ela permite revelar o movimento direto que vai das necessidades e das motivações do homem a um determinado sentido do seu pensamento, e o movimento da dinâmica do pensamento à dinâmica do comportamento. O método que aplicamos permite não só revelar a unidade interna do pensamento e da linguagem como ainda estudar, de modo frutífero, a relação do pensamento verbalizado com toda a vida da consciência em sua totalidade e com as suas funções particulares.

O pensamento encerra um processo de significação, movido pelas necessidades afetivas e cognitivas do indivíduo, que orientam o sentido de suas ações. Esse pensamento verbalizado carregado de significações é o fio condutor para que possamos compreender a relação entre signo, consciência e ideologia.

Na perspectiva de compreensão dialógica, e não monológica da consciência, a partir de sua materialidade sígnica, Volóchinov (2017, p. 101) explica a necessidade da consciência em convergir o pensamento à palavra, ou ainda, a capacidade de atividade da consciência em aproximar o signo verbal interior do signo cultural, ao argumentar que "nenhum signo cultural permanece isolado se for compreendido e ponderado, pois, ele passa a fazer parte da *unidade da consciência verbalmente formalizada*." Com este entendimento, é possível compreender a consci-ência formada

por signos ideológicos em seu processo de significação encerrado na palavra como signo cultural por excelência.

Tomamos, neste estudo, a linguagem verbal como atividade que organiza o pensamento e ao mesmo tempo o materializa, seja em forma de fala interior ou fala oral. Assim, o princípio norteador utilizado é o uso funcional da palavra pela criança nas interações realizadas com os objetos e as demais pessoas durante a atividade da brincadeira de papéis sociais, em que seja possível verificar as ações no campo real e no imaginário. O processo de significação encerrado na palavra, respaldado pelas ações protagonizadas da criança em atividade, configura-se no princípio norteador da proposta metodológica utilizada.

Tomando como modelo o método instrumental apresentado por Vigotski (2010), abordamos como totalidade o todo semântico que compõe o sentido das ações empreendidas pela criança em atividade. Para uma devida análise semântica sobre o desenvolvimento do pensamento simbólico das crianças participantes deste estudo, consideramos o significado da palavra como unidade do sentido, manifestando a condição do devir humano como processo, o que implica compreender a evolução da função simbólica da consciência como produto das significações elaboradas e reelaboradas nos diversos papéis sociais vivenciados pela criança na brincadeira.

A partir dessas considerações, elaboramos a metodologia que consubstanciou todo esse processo investigativo, designado como *"Método instrumental sistêmico semântico"*. Pela própria natureza semiótica, o foco desta investigação científica centrou-se em evidenciar os indícios de ação da palavra como signo ideológico formador do pensamento simbólico em todo o processo investigado, configurando-se,

portanto, em um método *instrumental* por considerar o signo como *instrumento mediador* externo e interno de auto-estimulação; *sistêmico* por apresentar os indícios do *modo como se inter-relacionam* no sistema de signo linguístico em relação às funções psíquicas que formam a consciência, como a percepção, a memória, o pensamento, a atenção; e *semântico* por considerar as *elaborações e conexões de sentido* realizadas nas ações e operações mentais respaldadas pela linguagem.

Partimos do princípio de que a consciência, como um todo único, é constituída por signos ideológicos. No entanto, é relevante compreender o processo de conversão pelo qual passam os signos externos, presentes na cultura, que, ao se impregnarem pelas significações subjetivas emergidas na atividade de elaboração do ideal, se reorganizam e se reestruturam, assumindo nova forma e função, objetivadas nas ações e na linguagem. Em uma análise mais cuidadosa, os indícios dos processos de significação apontados na análise podem esboçar traços explicativos sobre a maneira como as funções elementares das percepções e sensações externas, no momento da brincadeira de papéis sociais, transformam-se em função simbólica superior de pensamento, mediadas pelos signos presentes na linguagem, num processo que engendra o *real* pensado em sua transformação no *ideal*, retornando ao meio natural modificado, transformando, assim, esse meio e o modo de agir da própria criança.

É fato que as evidências materiais capazes de explicar as transformações do natural pela ação do cultural não se darão de forma explícita e direta. É necessário o trabalho de observação minuciosa dos sinais apresentados pelos indivíduos ao longo do processo da pesquisa. Por essa razão, escolhemos a abordagem de análise dos dados gerados, ancorada no modelo epistemológico denominado "paradigma indicial."

A abordagem indiciária fundamenta-se no *Paradigma Indicial* apresentado por Carlo Ginzburg (1989). O modelo indicial emerge nas Ciências Humanas por volta do final do século XIX, como uma proposta de análise qualitativa nos moldes de um "paradigma indiciário", aplicado aos estudos realizados em alguns segmentos da ciência. De acordo com Ginzburg (1989), inicialmente, o método fora aplicado à arte por Giovanni Morelli (1811-1891), na tentativa de atestar a veracidade da obra artística a seu verdadeiro criador. O "método indiciário de Morelli", como era conhecido, baseava-se em evidenciar indícios, imperceptíveis aos olhos dos observadores comuns, sobre a autenticidade das obras de arte. Mais tarde, ao longo do século XX, o método indiciário estendeu-se às demais áreas do conhecimento humano, fomentado pela impossibilidade de mensurar e relativizar as manifestações externas dos fenômenos, dadas pela quantificação dos seus sintomas, justamente pela presença ineliminável do qualitativo, do individual.

A utilização do paradigma indiciário aplicado ao campo da natureza para analisar pegadas e marcas externas difere em sua forma metodológica de aplicação ao campo da cultura, para a análise de escrituras ou discursos. Como característica fundamental de distinção entre o campo da natureza e da cultura,

> Morelli propusera-se buscar, no interior de um sistema de signos culturalmente condicionados como o pictórico, os signos que tinham a involuntariedade dos sintomas (e da maior parte dos indícios). Não só nesses signos involuntários, nas "miudezas materiais – um calígrafo as chamaria de garatujas", comparáveis às "palavras e frases prediletas" que "a maioria dos homens, tanto falando como escrevendo... introduzem no discurso, às vezes sem intenção, ou seja, sem

> aperceber", Morelli reconhecia o sinal mais certo da individualidade do artista. (GINZBURG, 1989, p. 171).

Neste entendimento, utilizamos o método indiciário como possibilidade de apreender as marcas subjetivas de elaboração do real em direção ao ideal, reproduzidas nos discursos e ações das crianças nas situações sociais experimentadas nas criações e trocas de papéis durante a realização da brincadeira. O fato de a criança pré-escolar possuir certa restrição quantitativa em seu vocabulário, se comparada ao adulto, pode fazer com que ela utilize a mesma palavra em situações similares, mas com significados distintos. As propriedades do pensamento na reprodução reelaborada do real podem ser apreendidas pelas marcas da singularidade impressa nos signos linguísticos, emergidos na situação da atividade como elementos sinalizadores das elaborações mentais da criança nos diversos momentos de evolução da brincadeira por meio dos papéis vivenciados. Compreender o modo como vão se materializando as operações mentais realizadas na prática das ações com os objetos, sejam eles simbólicos ou não, identificando as articulações de significados relacionados à forma como desenvolve seu pensamento pela classificação e generalização realizadas, constitui-se no escopo das discussões ora propostas. As operações mentais objetivadas nos signos são as marcas ou as pistas perseguidas para dar conta disso.

No decurso de realização da atividade, foi significativo acompanhar a maneira como a criança imprime as marcas de sua singularidade, observada nas características quase imperceptíveis de seus gestos, ações, palavras, mas que se tornam verdadeiros achados, capazes de explicar o modo como acontece o desenvolvimento da função simbólica da consciência infantil. Esse modelo metodológico indiciário

respaldou-se nos estudos realizados por Pino (2005). Ele apresenta uma analogia pertinente à arte de decifrar pistas, explicitando a forma como os traços indicativos articulam-se na composição do tecido semiótico, ao esclarecer o episódio de que

> Esses traços, pistas e marcas não são fatos isolados, dispersos no tempo e no espaço, mas ao contrário, são elementos articuláveis capazes de compor a tessitura de um "texto" que pode ser "lido" e interpretado. Eles se situam, portanto, no campo da semiótica humana. Tecendo textos dos fios fornecidos pelos sinais, o homem passa do plano de uma sensibilidade operativa, ainda da ordem da natureza, para o de uma atividade simbólica, da ordem da cultura. Se não fosse assim, pouco teria representado o advento da espécie *homo* na história da evolução. (PINO, 2005, p. 183).

Decifrar as marcas das elaborações de significados e sentidos subjetivos impressas nas ações e interações das crianças em atividade requer do pesquisador uma observação atenta e minuciosa de quando e como se articulam as relações dadas no campo da realidade concreta, transmutadas para uma atividade simbólica no campo das construções mentais do pensamento e da imaginação, classificando-as em razão dos eventos que elas sinalizam.

Em consonância com esta premissa metodológica, acreditamos ser possível avançar um pouco na compreensão do processo de composição do tecido funcional que integra a consciência semiótica da criança pré-escolar e apresentar alguns indícios reveladores da forma como se estruturam e se inter-relacionam as funções elementares de percepção, atenção, memória, pensamento, as quais, sob a ação dos signos, ultrapassam o plano da atividade natural de assimilação de formas

externas dos objetos e passam a figurar em um plano semiótico superior de atividade cultural, constituído por ações mentais.

A passagem do plano operacional e concreto da atividade sensitiva humana para o plano da atividade simbólica e abstrata exige, nas palavras de Bakhtin (2012), que estabeleçamos a relação de unidade concreta entre o *fato* e seu *sentido*, em que "procura realizar responsavelmente a verdade única" no contexto concreto em que ocorre. Essa responsabilidade do ato permite considerar fatores como a elaboração de sentidos e a realização efetiva em toda sua concretude histórica e individual. Toda essa diversidade de momentos singulares de elaborações mentais de significações confere à ação o princípio pleno e verdadeiro que compreende sua responsabilidade.

> Somente o ato responsável supera toda hipótese, porque ele é – de um jeito inevitável, irremediável e irrevogável – a realização de uma decisão; o ato é o resultado final, uma consumada *conclusão* definitiva; concentra, correlaciona e resolve, em um contexto único e singular e já final o *sentido* e o *fato,* o universal e o individual, o real e o ideal, porque tudo entra na composição de sua motivação responsável; o ato constitui o desabrochar da mera possibilidade na singularidade da escolha *uma vez por todas*. (BAKHTIN, 2012, p. 80-81, grifos do autor).

Desta forma, em sua característica estrutural de responsabilidade, o ato coloca para si a verdade de seu aspecto universal e individual como unidades de sua constituição consciente, não sob a influência da razão, mas pelo comando da decisão.

Respaldada nos princípios epistemológicos dos "*atos significativos*", apresentados por Vigotski (2000b), e nos moldes

metodológicos dos *"atos de interpretação"*, utilizados por Pino (2005), e, também, no *ato responsável* ou *responsivo* de Bakhtin (2012) e, sobretudo, pelo fato de se tratar de uma pesquisa de natureza semiótica, organizamos o método instrumental sistêmico semântico de geração de dados, bem como, a análise dos indícios de formação da função simbólica da consciência infantil, originados a partir dos dados obtidos no método instrumental utilizado, dispostos em "*atos indiciários interpretativos de significação",* concebendo-os sob a forma "não de mera descrição dos fatos em que tais indícios se concretizam. Se interpretar é a função específica de toda análise de fenômenos não evidentes, ela é a única adequada quando o objeto de investigação éindícios." (PINO, 2005, p. 187).

Destacamos que a utilização desses procedimentos metodológicos se assenta na necessidade, não de demonstrar a presença genuína de marcas identificadoras do uso da função simbólica de pensamento, como se atestassem a presença material de referida função. Em superação a isso, são apresentados indícios de um processo, compreendido em sua historicidade e dinâmica, considerando que a constituição da consciência semiótica só pode ser compreendida como história da função simbólica da consciência. Esta interpretação histórica do processo é possível pela captação das novas formas de compreensão da realidade e, portanto, de novas formas de ação, mas que possuem sua base nas formas antigas. É isto que nos "permite interpretar os indícios como elos de uma corrente evolutiva de formas culturais que marcam o processo, o que facilita o trabalho de interpretação, pois, o significado de um indício está ligado à sua evolução genética no período seguinte."(PINO, 2005, p. 188).

Assim, a análise dos indícios de significação apresentados pela criança em atividade fornecerá as pistas da maneira como se estrutura seu pensamento e a lógica com que opera com os significados das formações semióticas no curso vivo do pensamento verbal.

Os indícios apresentados sob a forma dos atos indiciários interpretativos do desenvolvimento do processo de significação estão configurados em três núcleos elementares cuja dinâmica inter-relacional compõe a unidade constituinte da função simbólica da consciência: os *atos de significação, os atos de vivência e os atos de criação.*

Essa configuração metodológica assenta-se na necessidade de delimitar os procedimentos de análise para que seja possível apreender a dinâmica do objeto deste estudo em sua essência. Por isso, a necessidade de considerar os indícios como elementos unificados apreendidos na totalidade do processo. Isso porque eles se constituem em microprocessos capazes de revelar a forma como se estruturam e se inter-relacionam as funções psíquicas (percepção, atenção, memória, pensamento) mediadas pela linguagem. As análises dos indícios apresentam a dinâmica dos micro eventos da vida real representados na brincadeira de papéis sociais, ou melhor, os indícios analisados representam as vivências objetivadas na atividade.

Por essa razão, a palavra é tomada em sua funcionalidade nas interações discursivas realizadas pela criança em atividade e, portanto, compreendida como signo ideológico por excelência, que reflete e refrata o modo de apreender a realidade, cuja significação produzida delineia os sentidos da palavra na relação interpessoal. Vigotski (2010) apresenta como princípio explicativode que pensamento e palavra, unificados pelo significado, constituem a chave para a compreensão da consciência

humana. Entretanto, as transformações sofridas pelo signo, inter e intrapsíquico, não devem ser vistas de maneira independente da realidade social objetiva do indivíduo. Essa é uma questão fundamental para compreender a constituição da consciência a partir da forma como o homem constrói suas representações mentais da realidade.

Marx e Engels (2001, p. 38), ao abordarem a questão das bases materiais que formam a consciência, afirmam que "a imaginação, a representação que os homens fazem da sua práxis real, transforma-se na única força determinante e ativa que domina e determina a prática desses homens".

Nessa perspectiva, entendemos que a singularidade dos aspectos que compõem a consciência simbólica do indivíduo só pode ser compreendida em toda a sua riqueza quando vista como sendo parte integrante das relações que compõem o todo, ou seja, as crianças produzem suas representações, suas Ideias, condicionadas por um modelo extraído do mundo real, do qual fazem parte, mundo esse estruturado sobre as bases de determinadas forças produtivas. Logo, a consciência é, na verdade, o ser consciente, que não pode ser compreendido fora de seu processo de vida real. A explicação sobre evolução da função simbólica da consciência na brincadeira de papéis sociais será evidenciada pelos indícios do uso da palavra pensada e intencionalmente utilizada, entendida por sua capacidade em transmitir o processo de construção de sentido do pensamento da criança pré-escolar durante a realização da brincadeira.

Com base nos princípios teóricos assumidos, elaboramos um quadro metodológico que fundamentou nossos encontros diários com as crianças participantes do estudo. Foram realizados quinze encontros

semanais, no período compreendido entre 2 de setembro de 2017 e 14 de dezembro de 2017. A proposta investigativa configurou-se por meio da organização de situações práticas estruturadas sobre as bases da atividade principal da criança pré-escolar, no caso, a brincadeira de papéis sociais ou jogo protagonizado, as quais fizeram emergir os indícios da constituição do pensamento semiótico, materializado nas ações e nos diálogos presentes nas interações sociais durante a realização de cada proposta.

Todo o processo de pesquisa vivenciado contou com a participação efetiva das crianças, desde a elaboração até a execução das situações propostas. Ao final de cada encontro, estabelecia-se um diálogo entre a pesquisadora e as crianças, para "pensar" sobre a brincadeira realizada e, ainda, sugerir novos temas de interesse delas para organização do próximo encontro. A participação das crianças na elaboração das temáticas da brincadeira a ser desenvolvida é fundamental, pois permite que elas se envolvam de fato, se sintam parte integrante do processo, e, portanto, autoras de suas ações.

As atividades constituintes da brincadeira de papéis sociais em cada encontro embasavam-se nos princípios apresentados no Quadro 2 destacado a seguir, materializados em cada encontro. Essa metodologia de trabalho com as crianças propiciou-nos a condição de projetar o que iríamos realizar no próximo encontro, possibilitando condições para realizar nosso "rascunho mental" das atividades desenvolvidas.

Na prática, o processo de pesquisa vivenciado não se converteu em um "experimento", nos moldes academicistas de método, no qual o pesquisador cria de forma artificial um conjunto de situações a serem aplicadas aos sujeitos participantes do estudo, tomados fora de sua

realidade objetiva, tornando-se, assim, um tipo peculiar de caso degenerado artificial (de laboratório), apartado da vida, o que impossibilitaria sua reestruturação no decorrer do processo investigado e, consequentemente, os resultados obtidos estariam distantes da realidade dos fatos.

Designamos por eventos a cada uma das situações vivenciadas pelas crianças durante os quinze encontros constituintes do *corpus* desta pesquisa. A escolha terminológica fundamentou-se nas proposições de Bakhtin (2012) acerca da formação da consciência responsável, a partir da concepção do indivíduo em sua singularidade, em sua atividade concreta e de acordo com a posição que ocupa na escala social, como momentos únicos e irrepetíveis que compõem o evento na sua totalidade e que se objetivam no ato responsável e singular.

Para que não se perca a essência do fenômeno em estudo como evento, em inter-relação dinâmica com o ato responsável consciente, a palavra revela-se como unidade significativa, tanto do pensamento participante e do ato, quanto do pensamento abstrato.

> A expressão do ato a partir do interior e a expressão do existir evento único no qual se dá o ato exigem a inteira plenitude da palavra: isto é, tanto o seu aspecto de conteúdo-sentido (a palavra-conceito), quanto o emotivo-volitivo (a entonação da palavra), na sua unidade. E em todos esses momentos a palavra plena e única pode ser responsavelmente significativa: pode ser a verdade, e não somente qualquer coisa de subjetivo e fortuito. (BAKHTIN, 2012, p. 84).

Cada evento possui a singularidade de ser único, que não se repete; entretanto, os indícios de correlação entre conteúdo e forma, impressos na palavra, estão em interconexão de sentidos, funcionando

como elos de significação entre um evento e outro. Trata-se, portanto, de considerar esta pesquisa como instrumento de intermediação pedagógica, de intervenção nos diferentes níveis da atividade de internalizações e objetivações realizadas pela criança. Por considerar o desenvolvimento processual, os procedimentos de observação, intervenção e análise dos dados gerados desenvolveram-se, de maneira gradativa, a partir dos princípios norteadores, apresentados no Quadro 2, construídos a partir do próprio movimento da pesquisa, não dados *a priori* – o que conferiu ao projeto de estudo sua originalidade metodológica, sua singularidade de realização, a possibilidade de reconstrução e desenvolvimento planejado a partir da prática vivenciada.

Quadro 2 – Sistematização dos princípios a serem considerados na organização das atividades

PRÁTICA INSTRUMENTAL **Evento: nº** **Nº de crianças participantes:** **Idade:** **Data:** **Nº de crianças presentes:**	**ATOS DE SIGNIFICAÇÃO (Pensamento e Linguagem)**	**ATOS DE VIVÊNCIA (Idade, Meio, Atividade, Afetividade)**	**ATOS DE CRIAÇÃO (Imaginação)**	**AUTO AVALIAÇÃO (Da atividade)**
Objetivo das ações na atividade	Indícios de significação do gesto/ação com os objetos na brincadeira de papéis sociais	Indícios de significação do pensamento/signo verbal (generalização)	Indícios de criação de conteúdos imaginários/ Temas na brincadeira (definido pelas crianças)	Indícios do uso da palavra consciente
Pensado a cada encontro	- Processo de conversão dos **sinais / símbolos** (gestos com ou sem objetos) em **signos.**	- O processo **de significação** das vivências é feito por palavras.	**- Atos de criação** infantil: **o papel** e suas respectivas **ações.**	Desenvolvimento da consciência pressupõe:
1- Criação dos motivos e necessidades da/na atividade.	- Contextualização intra e extralinguística confere ao significado das palavras uma	- O significado/ significação das vivências expressos na enunciação.	- Criação de situações fictícias embasadas nas problemáticas de vida/ existenciais	**1-controle do comportamento / ações;**

	significação concreta e particularizada. As formações imaginárias do discurso: de que maneira o discurso produz a realidade?		típicas, vivenciadas pelas crianças representadas por signos (codificadas) que levam em si elementos para serem "significadas" (descodificadas) num processo de conscientização que impele à ação.	
2- Evolução do grau de complexidade dos argumentos na atividade do jogo/brincadeira. - Desenvolver um momento de diálogo para melhor interação entre pesquisadora e crianças, para definição das atividades a serem realizadas no encontro, com o objetivo de identificar o nível de desenvolvimento em que se encontra a brincadeira entre as crianças participantes.	- A **contradição dialética** da ordem simbólica: o simbólico só existe a partir do imaginário, e este só se objetiva no e pelo simbólico. - "Eu crio/brinco para imaginar e imagino para criar". Uma reprodução reelaborada, significada de uma situação real/vivenciada.	- O enunciado evoca uma história que lhe confere um sentido e um valor.	**Tema/Conteúdo da Brincadeira** (definido pelas crianças) - Temas carregados de sentido existencial/emocional, fundamentados nas vivências das crianças. - Elementos lúdicos fundamentais do jogo: **papel** ou personagem; **situação** concreta; **ações** empreendidas; **objetos** utilizados; **relações sociais** estabelecidas.	**2- maior autonomia na tomada de decisões.**

Fonte: Dados da pesquisa (COSTA, 2018).

Os estudos experimentais de Elkonin (2009) sobre a psicologia do jogo sugerem que a unidade do jogo protagonizado é constituída pelo papel e pelas ações pertinentes para interpretá-lo. Relacionada a isso, está a influência das diferentes esferas em que a realidade se apresenta sobre o modo como jogo se configura: a esfera dos objetos fabricados pelo homem e a esfera da atividade de produção e das relações sociais empreendidas. Após a realização de estudos experimentais, Elkonin (2009) conclui que a esfera de atividade e as relações sociais entre as

pessoas é a esfera da realidade que constitui as bases sobre as quais o jogo atinge sua forma evoluída.

> Assim, a base do jogo protagonizado em forma evoluída não é o objeto, nem o seu uso, nem a mudança de objeto que o homem possa fazer, mas *as relações que as pessoas estabelecem* mediante as suas ações com os objetos; não é a relação homem-objeto, mas a relação homem-homem. E como a reconstituição e, por essa razão, a assimilação dessas relações transcorre mediante o papel de adulto assumido pela criança, são precisamente o papel e as ações organicamente ligadas a ele que constituem a unidade do jogo. (ELKONIN, 2009, p. 34, grifos do autor).

Partindo deste pressuposto, o foco da análise é o processo de significação vivenciado, cuja essência não é simplesmente a conversão de significado atribuída aos objetos temáticos para não temáticos pelas ações e pela linguagem, mas a explicação dessa transmutação de significados e sentidos, em sua relação com a criação de temas e conteúdos por meio do papel social assumido no jogo e suas respectivas ações. Esse processo de criação reflete e refrata a posição social que a criança ocupa na esfera social da qual participa e, ainda, confere o nível de consciência que possui sobre as formas de relações sociais estabelecidas em seu entorno. A evolução do jogo culmina, assim, com o desenvolvimento da capacidade da criança de interpretar o papel, pois essa particularidade permite a ela agir em planos duplos: pela ação com o brinquedo e pela ação sobre si mesma.

O surgimento dos indícios de elaboração dos planos mentais conscientes, que vão substituindo, gradativamente, pela evolução do jogo, as ações eventuais e inconscientes, constituem os dados

fundamentais deste estudo e, por sua natureza semiótica, a análise de seus indícios estrutura-se na concepção material de constituição da consciência composta por signos, apresentada pelo *método sociológico de análise da linguagem.*

Para ampliar as reflexões, a linguagem é compreendida, nesta exposição, como atividade humana de constituição da consciência, encarnada em um material sígnico. O conceito de linguagem como atividade é o princípio basilar que nos permite explicar a materialidade da constituição da consciência nos moldes filosóficos marxistas de linguagem e consciência. Para tanto, é válido compreender o significado da relação conceitual entre consciência, linguagem, signo, ideologia e atividade. Essa relação é sintetizada na assertiva: "A consciência individual é um fato social e ideológico" (VOLÓCHINOV, 2017, p. 97).

Uma consciência só existe como tal na medida em que é provida por seu conteúdo ideológico materializada na palavra, signo semiótico, oriunda das interações sociais. A relação entre consciência e linguagem é uma questão central do método sociológico, pois apresenta a natureza da ideologia na formação da consciência humana. A definição objetiva da consciência é de ordem social e ideológica e, portanto, das condições sociais e culturais às quais está condicionada.

> A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de relações sociais. Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e a ela reflete sua lógica e suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social. Se privarmos a consciência de seu conteúdo semiótico e

> ideológico, não sobra nada. A imagem, a palavra, o gesto significante, constituem seu único abrigo. Fora desse material há apenas o simples ato fisiológico, não esclarecido pela consciência, desprovido dos sentidos que os signos lhe conferem. (BAKHTIN, 2014, p. 36).

A partir dessa perspectiva, o objeto deste estudo é visto sob a ótica do desenvolvimento do pensamento infantil materializado nas falas das crianças em atividade, justamente pelo fato de a palavra ser o signo ideológico por natureza. Assim, a consciência individual se compõe e se realiza no material sígnico criado nas situações sociais reproduzidas na brincadeira de papéis sociais. Isso denota a maneira como a criança significa as ações, ou, mais especificamente, a maneira como ocorrem os indícios de apreensão e significação dos signos.

A lógica de funcionamento da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação dos signos, das significações que o indivíduo vai realizando ao longo do desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores. A concepção de ideologia fundamenta-se na definição atribuída a Volóchinov (2017) *apud* SÉRIOT, (2015, p. 81), como sendo "o conjunto de reflexos e refrações no cérebro humano da realidade social e natural, expresso e fixado por ele sob forma verbal, de desenho, esboço ou qualquer outra forma semiótica."

A ideologia pode ser entendida como o conjunto de significações realizadas pelo indivíduo que compõe o substrato da consciência individual e, portanto, um conjunto de signos que formam o conteúdo da consciência. As variações de sentidos e as valorações de significados ideológicos impressos nos signos variam em conformidade com a comunidade social a que se inserem. Além de serem parte da realidade material, os signos também refletem e refratam essa realidade, de acordo

com os critérios de avaliação ideológica personificadas nessa realidade: "Tudo o que é ideológico possui um valor semiótico". (BAKHTIN, 2014, p. 33).

Assim, uma ideologia se torna dominante pelo fato de os indivíduos que compõem determinada comunidade compartilharem do mesmo conjunto de significações ideológicas. Acrescente-se a esse processo, o fato de a organização social capitalista imprimir às forças produtivas do trabalho, seja ele intelectual ou prático, a condição alienante de realização das atividades que o compõem. O modelo capitalista em que a sociedade se organiza visa "treinar" o indivíduo, desde a infância, para executar determinada atividade, cujo produto ou resultado apresenta procedimentos de significações apartado do seu processo de produção, melhor dizendo, das relações sociais que se estabelecem entre os protagonistas deste processo produtivo. Atividade alienante gera formação de consciência alienante.

Entender a maneira como se articulam os signos ideológicos, materializados nas palavras, resultantes da produção de sentidos na comunicação inter e intra-subjetivas, é o foco a ser apresentado nas análises dos dados da pesquisa ora apresentada. Ressaltamos a concepção de signo ideológico em sua dupla composição: a coisa que representa e a Ideia da coisa representada.

O uso da palavra como ingrediente fundamental das criações ideológicas objetivadas nas interações dialógicas durante a realização da brincadeira de papéis sociais, das imagens mentais elaboradas e significadas pelas ações, torna a palavra o material sígnico de constituição da vida interior, da consciência individual. Toda a plasticidade sígnica da

palavra torna-a presença imprescindível em todo ato ideológico consciente.

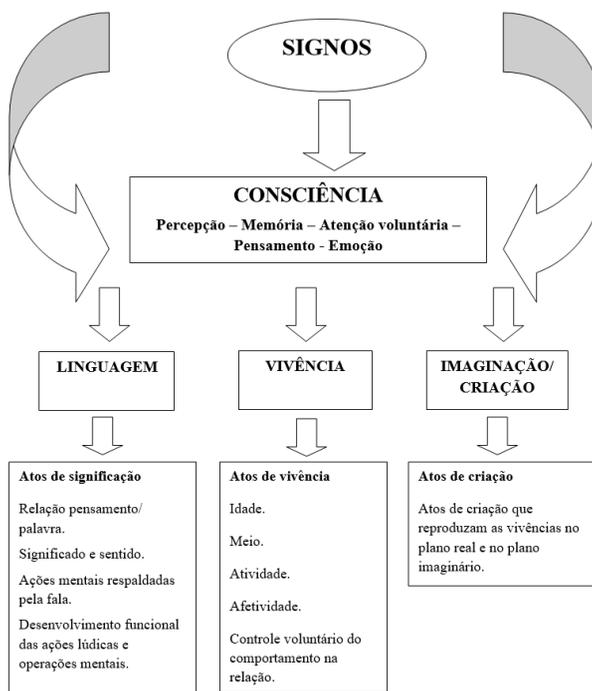
> Nenhum signo cultural permanece isolado se for compreendido e ponderado, pois ele passa a fazer parte da *unidade da consciência verbalmente formalizada*. A consciência sempre saberá encontrar alguma aproximação verbal com o signo cultural. Por isso, em torno de todo signo ideológico se formam como que círculos crescentes de respostas e ressonâncias verbais. Qualquer *refração ideológica da existência em formação,* em qualquer material significante que seja, é acompanhada pela refração ideológica na palavra como um fenômeno obrigatório concomitante. A palavra está presente em todo ato de compreensão e em todo ato de interpretação. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 101, grifos do autor).

Então, o signo ideológico: os gestos, as ações com objetos, a palavra enunciada, constitui o *corpus* indiciário que nos dará as pistas a serem elucidadas para que seja possível explicar o processo de constituição da consciência semiótica da criança pré-escolar. Para melhor compreensão desse processo, por parte do leitor, a organização da análise dos dados gerados na investigação se estrutura em três seções inter-relacionadas, que perpassam os três núcleos elementares: *linguagem, vivência e imaginação*, que constituem o objeto de estudo, a consciência semiótica, em sua totalidade.

A disposição estrutural das análises interpretativas dos dados foi esquematizada no mapa conceitual apresentado na próxima página (Figura 2). Nele está sintetizado o processo de estruturação da função simbólica do pensamento como resultado da mediação dos signos como instrumentos semióticos de constituição da consciência. O conteúdo do mapa esboça a função instrumental e semiótica do signo na formação da

consciência, entendida como sistema interfuncional que engendra a relação dinâmica e dialética entre linguagem, vivência e criação imaginária.

O conteúdo e a forma em que se dão essas relações vão se transformando no curso do desenvolvimento do indivíduo, na proporção em que se amplia a apropriação da linguagem, pela relação dialética e dialógica entre idade, meio e atividade, os quais influenciam sobremaneira a capacidade de compreensão e elaboração de significados e sentidos sobre a realidade circundante.

Figura 3 – Mapa Conceitual para compreensão e explicação dos dados gerados no processo de pesquisa

Fonte: Dados da pesquisa (COSTA, 2018).

Capítulo I

ATOS DE SIGNIFICAÇÃO

> A *significação* que as relações sociais têm para quem delas participa, permite a este a realização de sua condição de pessoa que vive, ao mesmo tempo, na esfera do mundo público e na esfera do mundo privado
>
> PINO, Angel

O processo de pesquisa vivenciado instituiu-se numa possibilidade de compreender e explicar o desenvolvimento psíquico da criança em idade pré-escolar, especialmente em relação ao desenvolvimento da função simbólica da consciência. O experimento permitiu-nos não apenas confirmar a existência de uma consciência-mediadora das ações e reações do comportamento infantil, mas também expor esse processo como um fenômeno de existência material em suas variadas determinações.

A materialidade que viabilizou este estudo assenta-se na premissa fundante da pesquisa ao conceber o desenvolvimento psíquico em sua relação dinâmica e dialética entre a base *biológica* e a *cultural social* às quais o indivíduo está submetido. Cada etapa de evolução psíquica não resulta de determinações precedentes, e sim do embate das contradições

https://doi.org/101.36311/2020.978-65-5954-013-6.p85-152

entre as vivências e as experiências passadas e as forças motrizes da situação presente.

Consoante ao caráter de análise contida no método instrumental genético exposto por Vygotski (2000b, p. 101), que pressupõe a conversão do objeto de estudo em processo, restabelecendo geneticamente todos os momentos de desenvolvimento ao desvelar as relações e ligações dinâmico-causais que constituem a base de todo o fenômeno estudado, concentra-se a missão da análise dinâmico-causal em que se estrutura este estudo.

Converter o objeto deste estudo em processo implica, necessariamente, ater-se a duas questões fulcrais: delinear o objeto em sua dinamicidade histórica e configurar o aspecto fossilizado de sua manifestação superior em processo. Isso significa admitir que a função simbólica da consciência, como função superior, se forma a partir de determinadas circunstâncias sociais e culturais vivenciadas, inscritas numa estrutura maior, a qual engendra todo esse processo que é a relação entre o desenvolvimento do pensamento e da palavra, mais especificamente, nas relações e interações sociais, pois, ao nascer num mundo simbólico, a criança se apropria não apenas dos objetos culturais, mas, das significações impressas socialmente.

A análise dos dados gerados prima em descobrir as ligações entre as funções elementares e as superiores do pensamento e da linguagem que se estabelecem na dinâmica da brincadeira de papéis sociais, manifestadas externamente pelo uso funcional da palavra, como signo ideológico, convertido em ferramenta psicológica que transforma o curso da própria atividade e também modifica a qualidade do pensamento e das ações empreendidas pela criança em atividade.

A cada encontro promovido neste estudo, implementamos desafios diferentes, emergidos no contexto da atividade em curso, que provocassem nas crianças a necessidade de utilizar a palavra como meio de incrementar a criação do argumento ou o conteúdo da brincadeira de papéis sociais. Esse processo vivencial representou valoroso propósito, porque o desenvolvimento da capacidade de manifestar um pensamento lógico sobre um tema qualquer em imagens, ações, falas e atitudes requer a sofisticação da função simbólica da consciência em formação.

Na perspectiva apresentada por Vigotski (2000b, p.105), de restabelecer, em processo, indícios do fenômeno já *fossilizado*, representado externamente como manifestações de um comportamento automatizado de associação do objeto ao significado, quando, na verdade, não apenas a atribuição funcional de significado do objeto é uma conquista do desenvolvimento infantil, como, também, a possibilidade de operar com o objeto descolado de seu valor semântico – nesse contexto, nosso desafio é mostrar indícios da constituição da função simbólica da consciência infantil correlacionada à evolução da brincadeira de papéis sociais, por meio do desenvolvimento da fala objetivada na ação.

Entendemos a função simbólica da consciência como uma construção superior da psique humana, mediada pelo processo de internalização de signos verbais, evidenciando e explicando as estruturas sobre as quais esse processo de desenvolvimento assenta-se: a relação pensamento e palavra.

A partir dos estudos teóricos realizados nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e no método sociológico de estudo da linguagem, em consonância com os dados produzidos no processo de

pesquisa, evidenciamos os pilares centrais sobre os quais se edifica o *real pensado* coadunado à formação da imagem simbólica da realidade no pensamento. Basicamente, os pilares aos quais nos referimos configuram-se em três núcleos inter-relacionados organicamente: o *processo de significação ou internalização dos signos culturais*; a *vivência* como unidade estrutural da consciência construída pela relação personalidade e meio; e o *processo de criação da imagem mental* que advém dos processos anteriores de significação e vivência, engendrando, assim, a constituição da função simbólica da consciência.

A cada seção apresentada buscamos empreender a interconexão dos fios condutores da trama constituinte da função simbólica da consciência, por intermédio das mudanças observáveis ocorridas no pensamento da criança, materializadas no modo funcional de emprego da palavra durante a brincadeira. Reafirmamos a compreensão deste processo como um sistema complexo de inter-relações funcionais que se desenvolve de maneira peculiar em cada indivíduo. No entanto, para efeito de organização e análises dos dados produzidos no percurso da pesquisa, iniciamos esta subseção pela explicação do núcleo estrutural que é o processo de significação ou internalização da palavra como signo cultural, especificamente o modo como a palavra caracteriza, codifica e generaliza os objetos, permitindo a passagem de um nível de pensamento a outro.

Na primeira subseção de análise dos dados gerados no processo de pesquisa, apresentamos os indícios da maneira como se desenvolve o pensamento verbal da criança pelo modo como se estruturam sua fala e suas ações. A unidade de análise tomada é a palavra em seu uso funcional, ou seja, em sua qualidade de signo linguístico convertido em instrumento

de comunicação social e de organização do pensamento. Analisamos, a partir das falas das crianças, as diferentes funções da palavra no contexto da atividade, especificamente, a palavra como representação do objeto, como elaboração de informações, como significação do pensamento, como processo dedutivo e de formação do pensamento categorial.

Como resultado desse processo de análise inicial, pretendemos sinalizar o modo pelo qual se constitui o pensamento verbal mediado pela utilização da linguagem, como instrumento de interação entre o externo e o interno, que leva à formação de complexos processos característicos do psiquismo infantil correspondentes à atividade consciente e voluntária.

No item quatro abordamos o conceito de *vivência* como unidade capaz de explicar a formação da consciência constituída pela relação personalidade e meio. Finalmente, no item cinco, culminamos com a integração do *processo de criação da imagem mental* como produto da interação entre os processos de significação e vivência experimentados pela criança nas sessões anteriores, efetivando, assim, a concretização desse livro propriamente dito.

O processo de significação: A internalização de signos como mediadora na formação do pensamento da criança pré-escolar

A consciência humana é um sistema de funções interligadas que se caracterizam por sua forma peculiar de funcionamento. Enquanto na espécie animal as leis que governam o desenvolvimento psíquico são aquelas relativas à evolução biológica, no homem o psiquismo se submete ao desenvolvimento sócio-histórico. A organização da sociedade imprimiu, ao longo da história, diferentes formas de trabalho. O

surgimento e o aperfeiçoamento dessas formas de trabalho produziram “a hominização do cérebro, dos órgãos de atividade externa e dos órgãos dos sentidos. Primeiro o trabalho, escreve Engels, depois dele e ao mesmo tempo que ele a linguagem." (LEONTIEV, 2004, p. 76). Assim, pelo trabalho e por meio da linguagem, surge a possibilidade de o homem planejar suas ações, duplicando a realidade em sua consciência e, assim, modelando-se de maneira ativa ao meio social.

O desenvolvimento humano entendido a partir dessa relação torna-se peculiar, caracterizando-se por mudanças na consciência como um todo, cuja dinâmica dependerá das formas de relações e atividades de apropriação realizadas por cada indivíduo em particular, considerando-se as estruturas formadas em cada idade psicológica. "O desenvolvimento da consciência da criança como um todo determina o desenvolvimento de cada função isoladamente, de cada forma isolada de atividade consciente." (VIGOTSKI, 2018, p. 95).

Em cada fase da vida, em acordo com condições biológicas normais, sob determinadas circunstâncias presentes no entorno e, dependendo da qualidade das relações estabelecidas no meio social, é que se dará a dinâmica de reestruturação das relações entre as funções constituintes da consciência: percepção, memória, atenção, imaginação, pensamento, vontade, emoção. Vigotski (2018) demonstra que a dinâmica desse processo é complexa e singular, pois, as mudanças que vão acontecendo na consciência a partir da reorganização das relações entre suas funções, leva ao fato de que cada função individual é posta em condição especial de desenvolvimento, assumindo, por assim dizer, a dianteira do processo em relação com as demais. Por isso a complexidade desse processo.

Ainda, segundo Vigotski (2018), em cada etapa etária diferentes funções apresentam distintos graus de diferenciação externa e interna. Para explicar a complexidade desse processo, o desenvolvimento humano apresenta-se conforme a seguinte lei geral:

> Cada função, sistema e aspecto de desenvolvimento tem seu período ideal e mais intenso. A lei particular que analisamos afirma que o desenvolvimento ideal para a função psicológica é o período em que ela, pela primeira vez, se diferencia do restante da consciência e se apresenta como função dominante. No período seguinte à diferenciação externa de dada função, a função dominante na consciência se encontra em condições benéficas máximas de seu desenvolvimento, pois todas as outras formas de atividade da consciência parecem servi-la. (VIGOTSKI, 2018, p. 104).

Em cada período a função dominante aperfeiçoa-se ainda mais, se comparada à sua própria história de desenvolvimento. Vygotski (1996) apresenta, como resultado de seus estudos, uma cronologia que relaciona a idade à função dominante. Na idade pré-escolar a função dominante, ou seja, a que se desenvolve em maior potencialidade e promove a ascensão das demais, é a memória, que passa a estabelecer relação com as demais funções, principalmente com a percepção, cujo desenvolvimento ascendeu na primeira infância. Logo, memória e percepção desenvolvidas constituem relações que nortearão as relações com as demais num nível mais elevado de ações conscientes.

Leontiev (2004, p. 75) demarca a passagem às formas conscientes de ação como sendo o início de uma etapa superior no desenvolvimento psíquico. “O reflexo consciente é o reflexo da realidade concreta

destacada das relações que existem entre ela e o sujeito, ou seja, um reflexo que distingue as propriedades objetivas estáveis da realidade".

Partimos da concepção materialista do estudo das formas de atividade mental, em particular, o pensamento e a conduta, analisadas como construções psíquicas que se dão nas relações sociais, mediadas pela apropriação da cultura e pela vivência de atividades que promovam o seu desenvolvimento pleno. Não é possível falar de desenvolvimento psíquico sem abordar, inicialmente, a questão fundante de todo esse processo: o papel da linguagem na constituição da consciência.

Luria (1987, p. 25) define a linguagem humana como sendo "um complexo sistema de códigos que designam objetos, características, ações ou relações; códigos que possuem a função de codificar e transmitir a informação, introduzi-la em determinados sistemas de categorias". Essa possibilidade da linguagem humana de transmitir qualquer informação, inclusive fora do contexto de ação prática, é o que a diferencia da linguagem animal, sendo que esta última se converte apenas em um tipo de sinal externo que expressa estados afetivos e sensoriais, como a fome.

Ao promover a inclusão dos objetos do mundo externo em determinados sistemas de categorias, a linguagem proporciona a formação da consciência categorial ou o que Vigotski (2010) chama de "pensamento por conceitos". Essa nova condição funcional representa a emancipação do significado da palavra de seu contexto *simpráxico*[10] ou da atividade prática concreta para um sistema *sinsemântico*[11], que

---

[10] "Sistema simpráxico: nas etapas iniciais do desenvolvimento da linguagem a palavra possui caráter simpráxico, pois sua significação está inserida na atividade prática concreta, não possuindo ainda existência independente." (LURIA, 1987, p. 28).

[11] "Sistema sinsemântico: sistema de signos que estão enlaçados uns aos outros por seus significados, formando um sistema de códigos que podem ser compreendidos inclusive quando não se conhece a situação." (LURIA, 1987, p. 29).

compreende um conjunto de signos interligados por seu aspecto de significação, o que permite a elaboração de unidades de significados e sentidos ainda que não se conheça o contexto enunciado.

Nesta exposição, tomamos a linguagem como atividade do pensamento, materializado pelo processo de apropriação de instrumentos, objetos culturais e de suas significações, procedente das relações sociais. Volóchinov (2017) privilegia o estudo da língua como prática concreta, histórica e social, a qual ele se refere, alternadas vezes, como "interação discursiva" ou "realidade viva, visível da língua". Essa formação viva e historicamente constituída da língua é expressa a partir da concepção de linguagem defendida por esse autor, ao afirmar que

> A realidade efetiva da linguagem não é o sistema abstrato de formas linguísticas nem o enunciado monológico isolado, tampouco o ato psicofisiológico de sua realização, mas o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados. Desse modo, a interação discursiva é a realidade fundamental da língua. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 218-219).

Para esse autor, o diálogo representa uma das formas de interação discursiva, não a única, mas a mais importante. Essa interação discursiva, materializada na palavra banhada por seu conteúdo ideológico e pela valoração presente no contexto extra verbal da enunciação, e que está sempre voltada para uma resposta, constitui-se num evento linguístico, pelo fato de o enunciado, ao ser materializado na palavra pelo sujeito autor direcionado ao seu interlocutor, se apresenta de maneira única e irreproduzível e, por isso, pleno de sentido.

Numa concepção materialista, a consciência representa um sistema complexo composto por funções interligadas que vão alternando-se no curso do processo do desenvolvimento humano. A consciência é de origem social, constituída por um complexo sistema de relações interfuncionais de qualidades distintas, mediadas por signos. Entretanto, para existir, o signo necessita de um ato de produção de significado a fim de que possa efetivamente cumprir sua função social, encontrando na palavra o signo mediador entre o sujeito e o mundo. Assim como não há signo sem significado, a palavra, como signo humano por excelência, só existe como tal se for significativa. Esse processo de significação está inter-relacionado à compreensão da relação entre pensamento e palavra, como explica Vigotski (2010, p. 398):

> Encontramos no significado da palavra essa unidade que reflete da forma mais simples a unidade do pensamento e da linguagem. O significado da palavra, como tentamos elucidar anteriormente, é uma unidade indecomponível de ambos os processos e não podemos dizer que ele seja um fenômeno da linguagem ou um fenômeno do pensamento. A palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. Logo, o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra. É a própria palavra vista no seu aspecto interior.

Considerar o significado como unidade implica compreender a relação que existe entre o pensamento discursivo e a palavra consciente, ou seja, o momento em que cada pessoa utiliza as palavras para estabelecer relações de sentido visando à compreensão de mundo, e o momento em que o objetivo da ação, por meio da palavra, torna-se um pensamento generalizado.

Os estudos de Vygotski (2000b) sobre o entendimento da consciência como uma estrutura complexa apontam para a existência de dois momentos integrados na história do desenvolvimento cultural da criança. O primeiro momento refere-se ao início desse processo histórico, marcado pelo nascimento do indivíduo com suas bases biológicas correspondentes. O segundo momento compreende as mudanças ocorridas nessa base que incidem sobre seu comportamento a partir das novas relações estabelecidas entre a ação e a reação, mediadas por novo elemento externo, que caracterizará a formação de novas estruturas.

> Chamaremos primitivas as primeiras estruturas; trata-se de um todo psicológico natural, determinado fundamentalmente pelas particularidades biológicas da psique. As segundas estruturas que nascem durante o processo de desenvolvimento cultural, iremos qualificar como superiores, enquanto representam uma forma de conduta geneticamente mais complexa e superior. (VYGOTSKI, 2000b, p. 121, tradução nossa).

A compreensão do conceito de estrutura assume condição central para o entendimento das formas primitivas e das formas superiores de comportamento. O comportamento primitivo infantil caracteriza-se pelo fato de a fusão entre a percepção e a ação se dar num mesmo plano, motivada por uma reação emocional ou afetiva. Para Vygotski (2000b, p. 122-123), o caminho para a criação das formas superiores de conduta é a análise criativa do comportamento mediado, em que se torna possível analisar a transformação da estrutura primitiva da conduta em uma forma superior de comportamento mediado por *estímulos objetos* e

estímulos meios[12]. Assim, a particularidade da nova estrutura superior está relacionada à capacidade de criação de novos significados da palavra ou signo verbal, que, por sua vez, provocará mudanças significativas de sentido do pensamento e do comportamento.

A partir do exposto e para que seja possível falar de desenvolvimento da função simbólica da consciência infantil, tratamos de mostrar, por meio dos dados gerados em campo, indícios dos diferentes modos de emprego da palavra como signo verbal, que provoca mudanças significativas na composição do significado e do sentido do conteúdo da brincadeira de papéis sociais, e, por conseguinte, no pensamento da criança e em sua forma de percepção e interação com a realidade. Essas mudanças se apresentam de maneiras simples e quase imperceptíveis, podendo passar despercebidas aos olhos de quem não procura ver os indícios que podem explicar a passagem da forma elementar de pensamento e ação para formas culturais superiores mediadas pela ação do signo verbal. Por isso, o trabalho de seleção dos dados para análise constituiu-se em minuciosa atividade de garimpagem de palavras, gestos e expressões que pudessem sinalizar as mudanças qualitativas que foram se aglutinando na fala, nas ações e no pensamento da criança durante o processo pesquisado.

O foco das observações, das intervenções instrumentais realizadas e da explicação do processo objeto deste estudo visa compreender o modo como as construções de significados e sentidos promovidos pelo uso da palavra, como instrumento mediador entre o externo e o interno, provoca mudanças no comportamento e nas ações da criança no processo

[12] Vygotski (2000b, p.122-123) utiliza em seus experimentos os *estímulos meios* ou i*ntermediários* para se referir ao signo verbal (palavras) como ferramentas internas de transformação psíquica. E os *estímulos objetos*, referindo-se às ferramentas de percepções externas.

da atividade, possibilitando a passagem da manipulação objetal para as relações sociais que compõem o núcleo da brincadeira de papéis sociais. Assim, também, o comportamento da criança se modifica na linha do maior esforço, pelo uso funcional da palavra como regulador de sua conduta e da conduta do outro social, passando a agir em conformidade com o papel assumido.

Elencamos os dados para análise do primeiro núcleo representado pelos atos de significação da palavra que direciona as ações e o comportamento da criança durante o processo de atividade, retratando e refratando a evolução do jogo que vai da ação lúdica com o objeto à ação lúdica sintetizada e protagonizada, evidenciando momentos de passagem da reprodução da ação humana automatizada com objetos para a ação pensada elaborada nas relações sociais.

No início do processo de desenvolvimento, a criança utiliza formas de comportamento condizentes às formas de tratamento que as pessoas em seu entorno dispensaram a ela. Isso acontece porque os significados dos objetos e das relações sociais estabelecidas no universo social o qual ela habita lhe são transmitidos pelo outro social. Essa transmissão cultural é feita pela linguagem, especificamente pela fala, num processo de internalização de significados e sentidos coletivos, portanto, sociais, que, ao serem apropriados e generalizados pela criança, são reelaborados e objetivados de maneira singular à medida que ela vai experimentando situações sociais de usos da palavra como instrumento de compreensão e de ação sobre a realidade.

Esse processo de reelaboração de sentido e significado pelo uso da palavra como signo ideológico é compreendido no processo de desenvolvimento do pensamento da criança em atividade que perpassa

por diferentes estágios evolutivos, os quais nos permitem compreender o modo como a criança pré-escolar converte a realidade concreta experienciada em expressão de um conceito generalizado em seu pensamento, e o caminho inverso, em que a abstração resultante da generalização direciona a ação pensada na realidade concreta.

A materialidade tomada como análise no estudo corresponde às ações das crianças participantes em diferentes formas de manifestação: *materiais, materializadas e verbais.* Esse procedimento justifica-se pelo fato de o motivo que impulsiona a criança a brincar não residir na obtenção de um resultado final, mas, na possibilidade de a criança agir numa situação imaginária para satisfazer uma necessidade interna de participar efetivamente da vida social que sua condição física e psicológica ainda não lhe permite.

Nossos esforços na organização das propostas de atividade da brincadeira foram estruturados ao final de cada encontro, cujo momento era dedicado às falas das crianças a respeito de suas impressões pessoais sobre as atividades realizadas no dia. Algumas crianças descreviam aspectos relativos aos sentimentos despertados pelos papéis sociais vivenciados.

Considerando o princípio da significação como regulador do comportamento e das reações humanas, apontado por Vygotski (2000b, p. 85, tradução nossa), "segundo o qual é o homem quem cria desde fora conexões com o cérebro, o dirige e através dele, governa seu próprio corpo", e, por conseguinte, seu pensamento e suas ações. Neste entendimento,podemos pensar no cérebro como organismo que se enraíza nas relações sociais que a criança participa desde o nascimento, voltando para ela em formas mediadas de pensamento e atitudes. A

relação entre as atividades inter e intrapsíquicas, encontram na função simbólica da consciência sua materialidade e objetivação.

Ao longo do ano de realização do presente estudo, desenvolvemos uma diversidade de encontros com o propósito de aprimorarmos os níveis da atividade da brincadeira de papéis sociais pelas crianças. Este critério qualificou e validou os resultados encontrados. No entanto, sintetizaremos este processo de estudo em três núcleos basilares, elencando apenas uma das formas de atividade nuclear que condense as minúcias características de seu desenvolvimento, dispostos nos capítulos subsequentes.

A idealização da imagem consciente da realidade objetiva demanda a construção ativa de significados e generalizações cujo processo se estrutura pela inter-relação entre as funções psíquicas como a sensação, a percepção, a atenção, a memória, a linguagem, o pensamento, a imaginação, a emoção e o sentimento. Tomando como princípio fundamental a lei genética geral de Vygotski (2000b, p. 150) sobre o desenvolvimento humano, cada uma dessas funções psíquicas se constrói sob dois planos: inicialmente no plano social e, posteriormente, no plano psíquico, como categorias interpsíquica e intrapsíquica, respectivamente.

A complexidade do desenvolvimento infantil está em apreender as transformações que vão ocorrendo em cada uma dessas funções pela ação da linguagem, por meio da apreensão de signos, e pelas novas estruturas.

A percepção da criança difere da percepção do adulto pelo fato de que, na criança, está em formação a unidade entre o ato perceptivo e a elaboração do significado, o que representa uma conquista na qualidade da percepção infantil. A sensação e a percepção como funções de acesso

inicial da criança ao mundo dos objetos e fenômenos, interconectada às demais funções, mediadas pela linguagem, promovem a formação de novas *funções mentais complexas*, as quais Vygotski (2001, p. 366) chamou de *sistemas psicológicos.* Consoante com este autor, a capacidade simultânea de atribuir significado à percepção evidencia as transformações qualitativas das funções psíquicas decorrentes da inter-relação entre funções que, no caso da percepção, constituiu-se pela mescla entre percepção, fala e pensamento.

O processo de desenvolvimento infantil é marcado por mudanças significativas das conexões e relações interfuncionais. A conexão entre a percepção e a linguagem propicia a passagem da *percepção imediata* do objeto com suas características sensoriais para a *percepção categorial*, que inclui esse objeto em determinada categoria de sentido e significado, evidenciando que surge

> Uma conexão entre a linguagem ou a palavra e a percepção,que o curso normal da percepção na criança muda se olharmos essa percepção pelo prisma da linguagem, se a criança não se limita a perceber, senão que conta sua percepção. Vemos a cada passo que essas conexões interfuncionais existem necessariamente e que graças à aparição de novas conexões, de novas unidades entre a percepção e outras funções, se produzem importantíssimas mudanças, importantíssimas propriedades diferenciadoras da percepção do adulto desenvolvido, inexplicáveis se consideramos a evolução das percepções isoladamente e não como parte do complicado desenvolvimento da consciência em sua totalidade. (VYGOTSKI, 2001, p. 365-366, tradução nossa).

A unidade entre percepção, linguagem e ação produz a internalização do campo visual. Esses três itens correspondem às ações

conjuntas necessárias à elaboração do significado não apenas do objeto em si, mas de sua funcionalidade social.

Como função superior, a função simbólica desenvolve-se em interconexão com as demais. As sensações representam um momento primordial na formação da imagem subjetiva da realidade porque funcionam como a porta de entrada do mundo na consciência. No entanto, a formação dos órgãos dos sentidos não se condiciona apenas à exposição a estímulos ambientais; neste caso, a elaboração do significado dos objetos não se realizaria apenas pela percepção visual, senão que necessitaria um conjunto de ações exploratórias deles.

O ato perceptivo evoca as relações de comparações, análise e síntese que se estabelecem entre os componentes motores os quais participam ativamente na discriminação dos indícios externos do objeto e a formulação de hipóteses perceptivas acerca do objeto a partir de informações já existentes.

Vigotski (2010) explica essa característica peculiar do pensamento por complexo, nesta etapa do desenvolvimento infantil, pela função que a palavra desempenha. A criança pensa por imagens concretas, na forma em que se apresenta a realidade. A função da palavra, nesse momento, não é semântica, e sim nominativa, referencial. A palavra nomeia o objeto. Sendo assim, a transferência de nomes para novos objetos ocorre por via associativa.

> Aqui a palavra não é lei de algum sentido a que esteja ligada no ato de pensamento, mas um dado sensorial do objeto, ligado por via associativa a outra coisa sensorialmente percebida. E uma vez que o nome está ligado por via associativa à coisa que nomeia, a transferência do nome costuma ocorrer por via de associações, cuja

> reconstrução é impossível sem um conhecimento exato da situação histórica do ato de transferência do nome. (VIGOTSKI, 2010, p. 215).

A criança associa o nome às características sensoriais simples dos objetos. Assim, um nome definido por pensamento em complexos está em conformidade com determinados traços físicos do objeto, demandando, assim, o conhecimento prévio do contexto concreto de seu uso para que seja compreendido. A palavra necessita do objeto material para que a ideia seja comunicada.

Com o desenvolvimento da maturação orgânica dos processos psicofísicos em interação com as experiências sociais do indivíduo, novas conexões e relações são formadas, promovendo o estabelecimento de uma rede interfuncional,ou melhor, a interligação entre a sensação, a percepção e as demais funções psíquicas, permitindo a transformação da percepção sensório-motora sob a forma primitiva e absoluta, em uma forma de captação sensorial relativa do objeto em seu caráter integral e de significação simultânea. A união entre a atividade prática e a palavra ou signo verbal representa um momento de transformação qualitativa no desenvolvimento intelectual da criança, produzindo uma reorganização no comportamento, pela mediação simbólica. (VYGOTSKI, 2000b).

Para compreensão desse processo materializado nos dados que se seguem, vamos nos fundamentar na síntese das Ideias de Vygotski sobre o desenvolvimento da atividade prática pensada e o desenvolvimento de operações simbólicas (uso da palavra/signo) destacadas por Pino (2005, p. 137, grifos do autor) a partir de três Ideias principais:

> 1) A união do *signo* (palavra) e da *ação prática* modifica radicalmente a relação entre o homem e a natureza (sentido do trabalho); 2) a

> presença do *signo* (palavra) na *ação prática* introduz nesta a mediação do Outro,ou seja, a mediação social; pois a palavra é palavra do Outro antes de ser palavra própria; 3) o controle da *ação prática* pelo *signo* (palavra) confere ao ser humano a autodeterminação, tornando-o senhor das suas ações, mas sem esquecer que a palavra foi antes controle social, ou seja, algo exercido pelo Outro.

Essa formação superior de pensamento mediado pelo signo não se desenvolve por meio de hábitos ou técnicas externas, mas como resultado de transformações qualitativas, a partir de formas específicas de atividade prática – destaque-se nesse estudo a brincadeira de papéis sociais ou jogo protagonizado – alcançadas de maneira singular por parte de cada criança participante desse processo.

Nos encontros iniciais, foi possível evidenciar a dificuldade das crianças em se envolver psicologicamente na brincadeira de papéis sociais. Essa constatação impôs a necessidade de aplicar determinados princípios metodológicos que viabilizassem a imersão da criança na atividade, o que significava também uma intervenção direta da pesquisadora no processo. Para conhecer a formação da simbolização no processo do brincar, trouxemos três situações para demonstrar os diferentes modos que se configuram as relações entre a ação, o objeto e a palavra.

Para sustentar nossa escolha, embasamo-nos na premissa de Elkonin (2009) de que a evolução das ações na brincadeira é fundamental para compreender o papel da simbolização, apreendendo os momentos iniciais da ação com objetos em seu caráter concreto e o seu aspecto técnico operacional, culminando com sua evolução ao adquirir contornos da plasticidade que modela os significados das relações sociais. No processo inicial do desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais, a criança tem no objeto o suporte para criar e sustentar suas ações e seus

argumentos. Paulatinamente, o objeto é substituído pela palavra, que passa a agir como elemento unificador entre as elaborações imaginárias e a situação concreta, sem que a criança perca o contato com o mundo real. Ou seja, há uma dupla relação semântica da criança, com a situação imaginária e com a situação real.

Os estudos de Elkonin (2009) sobre o jogo protagonizado apresentam-nos os dois momentos significativos para o desenvolvimento da simbolização consciente na criança pré-escolar:

> No desenvolvimento do jogo vemos a "simbolização" pelo menos duas vezes. A primeira como passagem da ação de um objeto para outro, ao transnomeá-lo. Aqui, a função da simbolização baseia-se em destruir a rigidez da ação com o objeto. A simbolização apresenta-se como condição para modelar a importância geral da ação de que se trate. Deparamo-nos com a simbolização uma segunda vez ao assumir a criança um papel de um adulto, com a particularidade de que a síntese e a abreviação das ações manifestam-se como condição modeladora das relações sociais entre as pessoas durante a sua atividade e, por isso, como revelação do seu sentido humano. Graças, precisamente, a esse plano duplo de "simbolização", a ação insere-se na atividade e obtém o seu sentido no sistema de relações inter-humanas. (ELKONIN, 2009, p. 355-356).

De acordo com Elkonin (2009, p. 355), Vigotski substituiu o termo "simbolização" por "transferência" de significados de um objeto para outro. Essa transferência de significados ou simbolização é o que propicia condições à criança de executar com o objeto lúdico a ação necessária ao desenvolvimento do papel. Portanto, é na relação entre o papel e as ações a ele demandadas que se encontra a explicação da evolução da própria atividade do jogo, desde sua origem na manipulação

de objetos temáticos, passando pela substituição da ação com o objeto em sua funcionalidade social, até chegar ao protagonismo da criança nas ações que envolvem as relações sociais reais vivenciadas na atividade do jogo de papéis.

Sendo assim, apresentamos três episódios vivenciados no processo da investigação que apresentam indícios da relação de significação estabelecida pelas crianças entre objeto, ação e palavra. A primeira situação experimental se expressa em momentos organizados para brincadeira com objetos temáticos alusivos a determinados contextos sociais. Na segunda situação apresentada, substituímos grande parte dos objetos temáticos por objetos não temáticos, visando compreender o modo como a criança age no campo visual e semântico na evolução da atividade. Na terceira situação experimental, verificamos uma progressão na construção dos sentidos e significados na brincadeira de papéis sociais, pelos indícios de mudanças na estrutura ação/sentido em que a ação movia-se em direção ao significado. Agora, há uma inversão da estrutura para sentido/ação e o sentido assume a dianteira da ação, de maneira independente em relação ao uso do objeto (ELKONIN, 2009, p. 432).

Análise situação experimental 1: Brincando com Objetos Temáticos

Quadro 3 –Sistematização das situações práticas vivenciadas na atividade da brincadeira de papéis sociais

PRÁTICA EXPERIMENTAL: SITUAÇÃO 1	
DATA	22/08/2017
Nº DE CRIANÇAS PARTICIPANTES	07
Nº DE CRIANÇAS	07

PRESENTES	
PROFESSORA REGENTE	ISMÊNIA
OBJETIVO DAS AÇÕES	Transformar ações elementares/práticas com objetos (brinquedos) temáticos em ações lúdicas/sintetizadas.
ORGANIZAÇÃO DAS AÇÕES	* Roda de conversa para definição do papel a ser interpretado por cada participante. * Escolha dos objetos/brinquedos a serem utilizados na brincadeira pelas crianças. * Registro: após as colocações das crianças sobre as sensações, os sentimentos que tiveram ao realizar as atividades do dia, foi escolhido uma maneira para representar o que mais lhes afetou.

Fonte: Dados da pesquisa (COSTA, 2018).

O objetivo da situação proposta, neste dia, era criar condições que promovessem ações práticas por meio da exploração de objetos temáticos variados, com a intenção de promover trocas sociais entre as crianças. Ao nos referirmos a objetos temáticos estamos considerando àqueles que remetem diretamente ao objeto real utilizado em sua função social em situações similares na brincadeira, enquanto os objetos não temáticos referem-se àqueles que se remetem indiretamente ao objeto real, quer de forma mais próxima (fone de ouvido/estetoscópio), quer de forma remota (um cubo/uma garrafa com água).

Esperávamos que houvesse a conversão da situação em atividade e, por meio das intervenções realizadas pela experimentadora no decorrer do processo, as crianças conseguissem passar das ações práticas às ações lúdicas com os objetos. Embora as ações lúdicas sejam provenientes das ações práticas, nossa proposta visava levar quantidade e variedade significativas de objetos temáticos para que as crianças pudessem explorá-

los ao máximo, em todas suas possibilidades de uso funcional. Pelo fato de se remeterem às atividades e situações da vida cotidiana, os objetos temáticos, nesse momento inicial, representam fonte de criação de argumentos, conteúdos e papéis a serem desenvolvidos pela criança para que a brincadeira evolua.

Na fase inicial de trabalho com as crianças, havia a necessidade de intervenção direta e com maior frequência da pesquisadora na organização e na realização da brincadeira de papéis sociais, tanto na escolha do tema, na organização dos papéis sociais, como durante a realização da atividade, em que inseríamos algumas situações de conflitos para que as crianças criassem as formas de resolução das situações-problema.

Os registros apresentaram alguns indícios desestabilizadores demonstrados no comportamento e nas falas das crianças durante o processo de atividade:

- desordem no estabelecimento de regras para realização do jogo, antes e durante a atividade e, consequentemente, certa dificuldade em agir em conformidade com o papel escolhido;

- estabelecimento, no processo da atividade, das relações sociais necessárias à execução do papel. As crianças demonstraram restrita capacidade de argumentação na brincadeira e, por isso, apresentavam atenção limitada às ações com os objetos temáticos que utilizavam e os papéis determinavam-se pelo caráter das ações com tais objetos. Por essa razão, havia constante rotatividade de papéis, as crianças mudavam rapidamente de papel à medida que surgiam novas necessidades e a partir da troca de objetos.

Quadro 4 – Amostra 2 de dados emergidos em situação social vivenciada na atividade da brincadeira de papéis sociais

<table>
<tr><td>

ATOS DE SIGNIFICAÇÃO(PENSAMENTO E LINGUAGEM)

INDÍCIOS DE SIGNIFICAÇÃO DO GESTO/AÇÃO COM OS OBJETOS NA BRINCADEIRA DE PAPÉIS SOCIAIS

Processo de conversão dos *sinais/símbolos*(gestos com ou sem objetos) em *signos.* Contextualização intra e extralinguística confere ao significado das palavras uma significação concreta e particularizada

</td></tr>
<tr><td>

[*As crianças escolheram em comum acordo brincar de "Família". Após discutir os papéis que cada um desempenharia, definiram da seguinte forma: Ana seria a mãe, Diogo o pai, Luis o filho mais velho, Iasmin a filha do meio e Mateus o bebê. Mateus reluta em acatar o papel.*]

</td></tr>
<tr><td>

Mateus (para a Pesquisadora): Tia, eu não quero ser o filho, eu posso ser o gato?
Ana: Não, Mateus, você é o filhinho...
Mateus: Ah, não, eu não quero... Quero ser o gato.
Ana: Você é meu bebê, porque você é pequenininho... [*Risos.*]
Mateus: 'Tá bom, mas depois vou ser o gato...
Ana: 'Tá certo...então vamos todos dormir.
[*Após alguns segundos, Ana levanta-se e diz:*]
Ana: Agora a mãe tem que acordar os filhos pra tomar café e ir pra escola.
[*Ana acorda primeiro Iasmin.*]
Ana: Vamos, filha, levanta... Vem tomar café.
Diogo: Aí o pai levanta e vai tomar café também pra ir trabalhar...
[*Diogo se levanta e vai caminhando até o espaço onde é a cozinha, na brincadeira, enquanto vai relatando o que está fazendo*.]
Diogo: Pronto, agora vou pro serviço... Finge que eu trabalhava de... Não, Eduardo, sai pra lá, aqui é meu serviço.
[*Todas as demais crianças se levantam e vão pra cozinha tomar café. Mateus (bebê) vai engatinhando.*]
Mateus (bebê): Mamãe... Vou comer essa cenoura.
[*Pega uma cenoura de plástico e coloca na boca.*]
Ana: Não, filho...Cenoura, agora, não.
[*Toma a cenoura de Mateus.*]
Mateus: Então, vou brincar.

</td></tr>
</table>

Diogo: Tia, eu trabalhava de correr...
Pesquisadora: Trabalhava de correr? Como assim?
Diogo: Eu corria pra entregar "coisas".
[*E começou a correr pelo espaço da sala.*]
Ana: Agora, Eduardo e Luis, vai ajudar seu pai no serviço dele!!!
Pesquisadora: Que tipo de "coisas" o papai entrega?
Diogo: Eu entrego comida nas escolas... 'Tô atrasado.
Diogo: Não, agora eu vou trabalhar de lixeiro. Faz de conta isso aqui é o caminhão de lixo.
[*Diogo começa amontoar um monte de almofadas, como se tivesse recolhendo o lixo.*]
Ana: Bebezinho, o que você tá fazendo?
Mateus: "Brincano" de boneca, mamãe.
Luis: Não, Diogo... Isso não é lixo, não. Isso é tijolo pra construir a casa. Vamos, Diogo. A gente é pedreiro... Vamos trabalhar de construir casa...
[*Luis e Diogo vão agrupando as almofadas como se estivessem construindo uma casa*.]
Ana: Filho [Eduardo], vai estudar...eu era a tia e a mãe.
Iasmin: Mãe, vou te ajudar a fazer almoço.
[*Ana prepara a comida utilizando os utensílios domésticos disponibilizados. Após o ritual de preparação da refeição, leva um recipiente de isopor contendo um copinho que ela diz ter suco e uma cenoura de plástico até a pesquisadora e diz:*]
Ana: Toma seu almoço. 'Tá do jeito que você gosta: carne, ovo, arroz, feijão e suco...
Pesquisadora: O suco é de qual sabor?
Ana: Uva.

Fonte: Dados da pesquisa (COSTA, 2018).

Nesse momento inicial do processo de estudo, em que se buscava organizar as condições objetivas para o desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais, os brinquedos temáticos foram recursos motivadores, apesar de considerarmos o fato de que o motivo que leva a criança ao jogo não está no objeto em si, mas nas possibilidades de ação com ele. A motivação para brincar está na ação, na condição que essa forma de

atividade possibilita à criança participar do mundo do adulto, das relações sociais; este é o caráter produtivo da brincadeira. Entretanto, na fase inicial de preparação das condições materiais para realização da atividade, organizamos os cenários com variados utensílios domésticos que remetiam ao tema escolhido pelas crianças. Neste momento, tais objetos funcionavam como impulsionadores para a participação da criança. "Brincar de família" foi a temática mais solicitada pelas crianças, certamente motivadas pela necessidade de participar, efetivamente, do primeiro núcleo social conhecido: a família.

Os dados do Quadro 4 representam o início do processo de trabalho com as crianças acerca do desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais. Por essa razão a atividade desenvolvia-se em período de tempo relativamente curto, com duração entre 30 e 40 minutos. É possível perceber que as falas das crianças eram curtas e repetitivas. Havia troca constante de papéis, pois as crianças não conseguiam manter-se no papel assumido por muito tempo. A escolha dos papéis estava relacionada à condição de satisfazer a necessidade interna de agir no mundo adulto, o que implica estar em uma posição diferente da sua, ainda que seja como um animal. Isso se verifica na fala de Mateus ao não desejar assumir o papel de filho, correspondente à vida real, preferindo representar o papel de gato.

A situação acima apresenta indícios que podem demonstrar as diferenças das idades psicológicas nas quais as crianças se encontram. As pesquisas sobre a evolução do jogo protagonizado realizadas por Elkonin (2009) revelam que as crianças menores costumam negar-se a interpretar o papel de "si mesmas" por não lhes parecer interessante ou não verem sentido nisso. Isso significa que, para essa criança, jogar é interpretar um

papel, não importa qual seja; esse é o motivo principal do jogo, pois o seu conteúdo está na possibilidade de agir conforme o papel que desempenha e, para isso, a criança se apoia nos objetos disponíveis.

Para Ana, a atividade se desenvolve de maneira diferente porque há uma percepção maior sobre as relações sociais que compõem o conteúdo da atividade. Ana realiza as ações habituais de uma rotina doméstica, mas sem perder de vista as relações entre as pessoas que fazem parte desse núcleo. Esses comportamentos diferenciados são indicativos que confirmam a premissa de Elkonin (2009, p. 275), quando argumenta que "O jogo só é possível se houver ficção". Ana cria diferentes contextos sociais para consubstanciar suas ações e percepções sobre a realidade.

A palavra é o indicador dessas criações, ora funcionando como instrumento externo de significação de seus atos:

> Levanta filho, vem tomar café.
>
> Filho, vai estudar.
>
> Bebezinho, o que você tá fazendo?
>
> Em outros momentos a palavra assume função simbólica de organizar o pensamento:
>
> Eu era a tia e a mãe.
> Agora tem que acordar os filhos para tomar café e ir para a escola...

Em ambos os casos a dupla simbolização das ações de Ana, realizadas no plano real e no plano imaginário, foram possíveis pela integração dos campos sensório-motor (perceptivo) e simbólico, objetivados em seus atos externos de manipulação dos objetos e em seus

atos internos de adequar sua conduta à significação de suas Ideias, mas, em ambas as situações, temos a palavra como signo ideológico, condutora de todo o processo de significação. Neste sentido,

> Pode-se concluir que as funções mentais superiores não são simples transposição no plano pessoal das relações sociais, mas a *conversão*, no plano da pessoa, da significação que têm para ela essas relações, com as posições que nelas ocupa e os papéis ou funções que delas decorrem e se concretizam nas práticas sociais em que está inserida. (PINO, 2005, p. 107, grifos do autor).

Na evolução da atividade as crianças vão, de maneiras distintas, compreendendo que jogar é representar o homem e suas relações sociais e, sem essa correspondência, não há jogo.

Essa divergência de envolvimento psicológico entre as crianças na atividade deve ser considerada em seu processo de organização. A partir dessa constatação, instaurou-se a necessidade de incluir novos elementos materiais (mesclamos objetos temáticos e não temáticos) que possibilitassem observações e indicações sobre a lógica de ações das crianças com os objetos e evidenciassem o caráter das relações entre as crianças na realização da brincadeira.

A inserção de diferentes objetos que permitissem às crianças incrementarem o conteúdo para composição das ações inerentes ao papel assumido e a capacidade de criação de uma situação fictícia que desse sustentação ao contexto social representado constituiu-se como ações interventivas da pesquisadora nesse momento da pesquisa. Todos esses elementos vinculam-se ao desenvolvimento da linguagem, especificamente na evolução do significado da palavra como meio de

significar o objeto, as ações e organizar o próprio pensamento, e as condições ligadas à idade psicológica em que cada criança se encontrava naquele momento.

As crianças se dividem em vários "núcleos" na brincadeira, ocupando-se cada uma de si, sem estabelecer relação com os demais componentes do grupo. O foco parece ser a manipulação dos objetos e a significação da atividade por meio da linguagem para si. Há necessidade de apoiar-se no objeto para representar as ações da vida real.

Este fato traz indícios característicos de um dos princípios básicos relatados por Leontiev (1994b) para realização da brincadeira de papéis: o princípio da contradição. Como explica este autor, o impulso para brincar advém da contradição entre a necessidade da ação e o resultado desta, ou seja, a motivação para brincar está na possibilidade de agir com os objetos, tomando consciência gradativamente de seus modos de uso e das relações entre as pessoas e, não necessariamente, no resultado final que se obterá por meio dessas ações no jogo. "O jogo não é uma atividade produtiva; seu alvo não está em seu resultado, mas na ação em si mesma." (LEONTIEV, 1994b, p. 121-122).

Dessa forma, a imitação das ações do adulto converte-se em conteúdo da atividade do jogo para a criança. A imitação a que nos referimos não é simplesmente a repetição de um ato mecânico, mas aquela que permite compreender e tomar consciência dos modos de ações daquilo que se imita.

> A criança, valendo-se da imitação, pode fazer na esfera intelectual muito mais do que pode fazer em sua própria atividade; vemos, assim, que sua capacidade de imitar operações intelectuais não é ilimitada, senão que se modifica com estreita regularidade em

> consonância com o curso de seu desenvolvimento mental, de modo que em cada etapa de idade existe para a criança uma determinada zona de imitação intelectual relacionada com o nível real de desenvolvimento. (VYGOTSKI, 1996, p. 268, tradução nossa).

A imitação é valiosa para que a criança se conscientize das ações e operações necessárias ao manejo dos objetos, bem como das relações sociais que advêm dessas ações. O jogo é a atividade que permite explorar as ações com objetos em diferentes campos, tanto no aspecto funcional correspondente à sua função social, quanto no aspecto lúdico de uso do objeto em conformidade com o caráter semântico. Em ambos os casos há a preservação do conteúdo da ação. Nos dados acima, Ana manuseia os utensílios domésticos na preparação da refeição e Luís usa as almofadas como se fossem tijolos. Essas cenas trazem indícios do uso dos objetos na geração do conteúdo do jogo. Não havia a criação prévia do conteúdo do jogo fora das ações com os objetos disponíveis.

Este momento representa mudanças qualitativas no pensamento infantil, posto que apresenta indícios de formação da função semiótica da consciência pela combinação das ações lúdicas com a utilização de diferentes objetos no jogo: almofadas como tijolos; objetos temáticos e não temáticos para cozinhar. Nesse processo os objetos constituem o argumento e o conteúdo do jogo. Mukhina (1996) explicita que a criança pré-escolar inicialmente elege como argumento do jogo dramático a realidade social que a circunda, destacando como conteúdo principal aquilo que é mais marcante ou significativo para ela. Por isso, "a reprodução das ações reais dos adultos com objetos converte-se no conteúdo principal dos jogos dos pré-escolares mais novos" (MUKHINA, 1996, p. 157).

A criança pré-escolar encontra-se no período em que Vygotski (1996) classifica como idade estável que representa um momento de transição entre a fase instável dos três anos, a fase da obstinação em que se manifesta a necessidade de autoafirmação da vontade da criança, em ascensão para fase da instabilidade psíquica, emocional e volitiva característica da idade dos sete anos.

As crianças do estudo apresentado e discutido encontram-se em idade pré-escolar, objetivamente representada pelo transcurso entre a primeira infância e a idade escolar. Esse transcurso refere-se ao espaço de tempo entre as idades críticas e as estáveis; as primeiras,Vygotski (1996) considera momento propício para a aprendizagem pelo fato de representarem períodos de intensas mudanças marcadas por conflitos internos manifestados externamente. A análise realizada por esse autor sobre a periodização do desenvolvimento psíquico na infância descrita no texto *O problema da idade,* traz relevantes contribuições no sentido de compreendermos os princípios psicológicos sobre os quais se estruturam as fases que demarcam a idade psicológica da criança, a qual não coincide com a idade cronológica. Assim, para falar sobre o desenvolvimento infantil em cada período de idade é necessário considerar a complexidade de organização, composição e a diversidade de microprocessos que compõem sua estrutura.

> As idades constituem formações globais e dinâmicas, são estruturas que determinam o papel e o peso específico de cada linha parcial do desenvolvimento. Em cada período de idade o desenvolvimento não modifica, em seu transcorrer, aspectos isolados da personalidade da criança reestruturando toda a personalidade em seu conjunto; no desenvolvimento precisamente, existe uma dependência inversa: a personalidade da criança se modifica em sua estrutura interna como

> um todo e as leis que regulam esse todo determinam a dinâmica de cada uma de suas partes. (VYGOTSKI, 1996, p. 262).

A idade representa uma estrutura cujo critério delimitador são as novas formações que se produzem, de maneira inédita, na estrutura da personalidade e na inteligência da criança, provocando mudanças de ordem psíquica e social que incidirão em sua relação com o meio, em sua vida interna e externa. Assim, o critério cronológico torna-se inválido para explicar o desenvolvimento da criança pré-escolar. Tomamos como princípio regulador dos diferentes estágios em que cada criança participante deste estudo se encontra os indícios da capacidade de emprego e generalização da palavra que pudessem sinalizar o nível de desenvolvimento apresentado. Baseamo-nos em Vygotski (1996) para nomear *estágios* evolutivos à fase em que cada criança estava no momento da atividade, visto que este autor considera *estágios* os períodos mais estáveis da idade, enquanto as *etapas* correspondem aos períodos de crises mais intensas no desenvolvimento infantil.

Considerando o conceito de idade relacionado às necessidades internas, é possível destacar que as crianças participantes deste estudo se encontram, considerando as especificidades individuais, em período de transição entre a crise experimentada na primeira infância, marcada por transformações psíquicas e emocionais que incidem em seu modo de relacionar-se com o mundo, e caminhando para adentrar a idade escolar. Isso posiciona a idade pré-escolar como um estágio intermediário para a formação das premissas necessárias ao pleno desenvolvimento da criança ao ingressar na fase escolar, dentre as quais, destacamos neste estudo a função simbólica da consciência.

As funções psíquicas superiores são estruturas que se inter-relacionam mediadas pela linguagem e pela atividade desenvolvida, formando um sistema. A função simbólica como função psíquica superior de pensamento e apreensão da realidade desenvolve-se, de maneira fecunda, na atividade principal da criança pré-escolar, que Leontiev (1994b, p. 122) define como "aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento". A atividade principal da criança pré-escolar, no interior da qual se amplia sua percepção de mundo, que lhe permite agir sobre a realidade objetiva, conforme observa nos adultos e, portanto, fazendo parte dele, é a brincadeira de papéis sociais ou jogo protagonizado.

Vigotski (2008, p. 35) expõe a essencialidade desta forma de atividade na etapa pré-escolar, considerando que, em sua realização, ocorrem as mais significativas alterações da consciência: a ação num plano abstrato, a criação da situação imaginária, a formação da intenção voluntária, a liberdade para a ação independente do concreto, formação de um plano de motivos voluntários e arbitrários – tudo isso se desenvolve na brincadeira, tornando-a atividade para o desenvolvimento da consciência e sua formação como gênero humano.

Os indícios emergidos dos dados que denotam o uso da fala, pelas crianças, como constituinte da função de representação do pensamento para significar suas ações na brincadeira (quando elas narram suas ações), são indicadores materiais deste processo:

Ana: Agora a mãe tem que acordar os filhos pra tomar café e ir pra escola.

Diogo: Aí o pai levanta e vai tomar café também pra ir trabalhar...

Diogo: Pronto, agora vou pro serviço... Finge que eu trabalhava de... Não, Eduardo, sai pra lá, aqui é meu serviço.
Diogo: Não, agora eu vou trabalhar de lixeiro. Faz de conta isso aqui é o caminhão de lixo.

Pela dinâmica da atividade do jogo, instaura-se a necessidade de comunicação entre os participantes. Essa função comunicativa inicial da fala entre as crianças é um modo de organizar seu pensamento e significar suas ações. A própria situação lúdica exige da criança o uso da linguagem comunicativa, fazendo com que esta se aprimore em seu aspecto de coerência.

A linguagem exerce influência sobre a atividade do jogo, assim como a atividade do jogo exerce influência sobre o desenvolvimento da linguagem. A relação dialética entre a linguagem e a atividade pode ser explicada pela compreensão da relação entre pensamento e palavra, especificamente, o modo como a linguagem externa é internalizada e a relação dessa linguagem interna com o pensamento, por um lado, e com a palavra, por outro.

Esse é um processo complexo, mas essencial para entendermos o desenvolvimento do pensamento infantil e da atividade principal que move tal desenvolvimento. Trata-se de descobrir a natureza estrutural de ambas as funções discursivas da linguagem, ou seja, da linguagem interior, que é uma linguagem para si; e da linguagem exterior, como uma linguagem para os outros. Na concepção vigotskiana,

> A linguagem interior é uma formação particular por sua natureza psicológica, uma modalidade específica de linguagem dotada de particularidades absolutamente específicas e situada em relação complexa com as outras modalidades de linguagem. [...] A própria existência ou inexistência de vocalização não é causa que explique a natureza da linguagem interior, mas consequência dessa natureza. Em certo sentido, pode-se dizer que a linguagem interior não é só aquilo que antecede a linguagem exterior ou a reproduz na memória, mas é oposta à linguagem exterior. Este é um processo de transformação do pensamento em palavra, é sua materialização e sua objetivação. (VIGOTSKI, 2010, p. 425).

O desenvolvimento da linguagem interna é a chave para compreensão do modo como se estruturam e se inter-relacionam as complexas funções da consciência humana, dentre elas, a função simbólica, pela possibilidade de apreender o processo de fora para dentro, um processo de fusão da linguagem ao pensamento. Neste momento, os dados nos mostram que as crianças apresentam necessidade de vocalizar suas ações. A partir dos dados, percebemos que as crianças utilizam a palavra em seu nível elementar como representação do objeto, como forma de se comunicar e como manifestação das percepções sensoriais imediatas. Ao vocalizar suas ações, as crianças operam com a linguagem egocêntrica, que, para Vigotski (2010, p. 427), constitui a chave para o estudo da linguagem interna, pelo fato de a linguagem egocêntrica ser, ainda, vocalizada, sonora, linguagem externa por seu modo de manifestação e, ao mesmo tempo, uma linguagem interior, por suas funções e estruturas.

Ainda, segundo Vigotski (2010, p. 429), a linguagem egocêntrica da criança é uma das manifestações da transição das funções interpsicológicas para as intrapsicológicas, ou seja, das formas sociais e

coletivas de atividade para as funções individuais. Nesse sentido, o processo de desenvolvimento da linguagem egocêntrica da criança segue uma curva descendente, cujo desaparecimento da vocalização da fala representa a transmutação da fala egocêntrica à interna, o que torna esse processo mais involutivo que evolutivo. Esse fenômeno é mais bem explicitado ao longo do processo de análise do estudo ora apresentado e discutido.

Outro valioso indício do processo de organização interna pela palavra está no comportamento da criança durante a atividade do jogo. As ações se ajustam às regras, que, neste momento da atividade, são implícitas, fazendo com que o comportamento seja de acordo com o papel desempenhado. É o caso de Mateus, que "engatinha" como bebê e fala com voz infantilizada. O nível de consciência também se desenvolve, posto que ele "brinca" de boneca numa situação imaginária, sem perder a relação com o papel criado (bebê) e com a realidade. Esse processo sinaliza que esta criança consegue submeter seu comportamento à forma de conduta implícita no jogo. Há uma duplicidade de ações coadunadas ao papel desempenhado. Mukhina (1996) classifica esses dois tipos de relações como lúdicas e reais:

> As relações lúdicas são as que se estabelecem de acordo com o argumento e o papel que cada uma desempenha. [...] As relações reais são as que ocorrem entre as crianças em seu papel de companheiros realizando algo em comum: isso lhes permite chegar a um acordo sobre o argumento e a distribuição dos papéis, bem como discutir as questões e equívocos que possam surgir no jogo. Nas atividades lúdicas entre crianças produzem-se formas determinadas de comunicação. O jogo requer da criança iniciativa e coordenação de

> seus atos com os dos demais, para estabelecer e manter a comunicação. (MUKHINA, 1996, p. 162).

A capacidade de submeter seu comportamento às regras implícitas no jogo representa uma conquista para a criança em relação ao controle voluntário de suas ações. Ainda que a criança não tenha consciência dos motivos que a impulsionam a se comportar como bebê, o objetivo fica evidente para ela na atividade, impondo-lhe o desafio de agir do modo mais semelhante possível ao modo de ação de um bebê.

Durante a realização da brincadeira as crianças alternam momentos em que necessitam mais intensamente do suporte material do objeto para criar o argumento e o conteúdo do jogo. Após alguns encontros em que trabalhamos diferentes situações que envolveram diversificadas formas de interações sociais, decidimos inserir, de maneira gradativa, objetos não temáticos como forma de criar a necessidade de substituição simbólica, pelas crianças. As ações lúdicas com os objetos substitutivos demandam a linguagem simbólica para sua realização e a fala oral para sua significação. Esse é um momento peculiar para o desenvolvimento da brincadeira, assim como da criança. Quanto mais as crianças se envolvem psiquicamente na atividade, realizando ações lúdicas com objetos substitutivos, tanto mais qualitativas serão as interações discursivas entre elas, culminando, em estágio posterior de evolução da atividade, na completa desvinculação de suas ações dos objetos materiais. A ação lúdica passa a se dar no campo semântico, tendo a linguagem simbólica e a fala como seus objetos constituintes. Vejamos, na prática, como se desenvolveu esse processo.

As crianças estão brincando, cada uma com o objeto temático escolhido: Ana com um cachorrinho de pelúcia, Diogo uma tartaruga de

pelúcia, Mateus um cavalinho de pau e bonecas, Iasmin com panelinhas de plástico, Mizael com dados de plástico; Eduardo monta um castelo com blocos plásticos. Não há interação entre as crianças, pois cada uma fica em seu núcleo de atividade.

Observamos que, quanto maior é a quantidade de objetos temáticos presentes no ambiente, menores são as possibilidades de criação e de inter-relação entre os sujeitos na atividade. Cada criança se ocupa apenas de manusear os objetos que estão disponíveis, com limitados atos de criação. Isso parece indicar que a simples presença dos objetos temáticos no ambiente não garante as possibilidades de desenvolvimento de ações criativas com estes, apresentando-se, ao contrário disso, uma simples reprodução das ações humanas conhecidas.

Por essa razão verificamos a necessidade de substituir, gradativamente, os objetos temáticos pelos objetos não temáticos, na realização da brincadeira de papéis sociais. Os objetos auxiliam o início do processo de trabalho com a atividade do jogo de papéis sociais com as crianças pelo fato de carregarem em si o tema e a possibilidade de ação correspondente. São recursos materiais necessários no início da aprendizagem da brincadeira porque são portadores das marcas das criações culturais da sociedade precedente.

A inserção de objetos diferentes, como sucatas, possibilita condições para a criação de outras temáticas de brincadeiras e, consequentemente, a elaboração de novos argumentos e conteúdos que vão exigindo interações entre os participantes e, principalmente, vão requerendo o uso da função simbólica do pensamento. A partir dessas constatações, organizamos situações para brincar com a introdução de objetos não temáticos, com objetivo de incrementar a atividade.

A intenção era facilitar a criação de novos argumentos a partir das ações com material diversificado e, com isso, possibilitar condições para que a criança pudesse transpor as propriedades físicas dos objetos a partir de seu conteúdo sensorial e atingisse a amplitude de seus significados sociais, bem como, as ações das pessoas com eles em diferentes situações. Esse processo pode parecer simplório, mas guarda relação com as reestruturações da consciência infantil pela assimilação da grandiosidade e diversidade do mundo humano que são percebidas pela criança.

A verificação da necessidade de incluir novos objetos na atividade da brincadeira representou um dado fundamental sobre a ação mediadora do professor na organização do espaço e dos materiais necessários. Em um dos encontros, as crianças escolheram brincar com os objetos não temáticos e produzir uma festa de aniversário, o que possibilitou a criação de novos argumentos, novas relações que influíram na escolha dos papéis. Esse dado apresenta os indícios da unidade entre o papel, as ações e os objetos na brincadeira de papéis sociais e nos permite atentar para as mudanças que vão ocorrendo entre esses elementos na própria evolução da atividade.

Análise situação experimental 2: Brincando com Objetos Temáticos e Não Temáticos

Quadro 5 – Sistematização das situações práticas vivenciadas na atividade da brincadeira de papéis sociais

PRÁTICA EXPERIMENTAL: SITUAÇÃO 2	
DATA	04/10/2017
Nº DE CRIANÇAS PARTICIPANTES	07
Nº DE CRIANÇAS PRESENTES	07
PROFESSORA REGENTE	ISMÊNIA
OBJETIVO DAS AÇÕES	Diminuir a quantidade de objetos temáticos e inserir objetos não temáticos na brincadeira como forma de suscitar a necessidade de criação das ações lúdicas na brincadeira de papéis sociais.
ORGANIZAÇÃO DAS AÇÕES	* Roda de conversa para definição do papel interpretado por cada participante. * Definição das regras da brincadeira. * Organização dos materiais/objetos utilizados na brincadeira. * Registro: após as declarações das crianças sobre as sensações, os sentimentos que tiveram ao realizar a atividade do dia, as crianças resolveram registrar esse momento sobre o que mais lhes afetou em forma de desenho.

Fonte: Dados da pesquisa (COSTA, 2018).

O objetivo da atividade, neste dia, era criar situações de interações sociais entre as crianças e intensificar a utilização da linguagem no processo de significação dos objetos e das ações na atividade da brincadeira de papéis sociais. Com isso, esperava-se um envolvimento psíquico das crianças, pela percepção das relações sociais que compõem o ciclo social que elas representavam, e suscitar o uso da linguagem como instrumento semiótico. As crianças apresentavam características inerentes ao terceiro nível de desenvolvimento do jogo, em concordância com os estudos de Elkonin (2009). No processo de desenvolvimento verificamos a necessidade de ampliar o conteúdo e o argumento na brincadeira, o que demandou uma intervenção mais intensa da pesquisadora no processo do jogo. Em razão da redução da quantidade dos objetos para realização da atividade, os registros apresentaram alguns indícios desestabilizadores demonstrados no comportamento e nas falas das crianças durante o jogo:

- as crianças ainda apresentavam certa dificuldade em se manter no papel escolhido. Em conformidade com o desenrolar do enredo da brincadeira, algumas crianças mudavam de papéis, o que denotava certa dificuldade em se envolver psicologicamente no jogo;

- havia certa dificuldade em se estabelecer, no processo da atividade, as relações sociais necessárias à execução do papel. As crianças apresentaram, inicialmente, certa restrição de argumentação no processo do jogo e, talvez por isso, uma atenção limitada apenas às suas ações sintéticas e abreviadas que se manifestavam ao longo da atividade.

Quadro 6 – Amostra 3 de dados emergidos em situação social vivenciada na atividade da brincadeira de papéis sociais

ATOS DE SIGNIFICAÇÃO(PENSAMENTO E LINGUAGEM)
INDÍCIOS DE SIGNIFICAÇÃO DO GESTO/AÇÃO COM OS OBJETOS NA BRINCADEIRA DE PAPÉIS SOCIAIS Processo de conversão dos *sinais/símbolos*(gestos com ou sem objetos) em *signos.* Contextualização intra e extralinguística confere ao significado das palavras uma Significação concreta e particularizada
Estávamos brincando de "Família". Em um dos núcleos da brincadeira, Mateus assumiu o papel de pai, mas durante toda a atividade desempenhou as funções domésticas da casa, como cuidar dos filhos e preparar as refeições.
Mateus (pai): [*Dirigindo-se à pesquisadora.*] Vou fazer pra você uma "coisa" de comer: vou colocar um pouco de leite; agora vou pôr "Sustagem", agora vou misturar [*Utiliza uma caneta como colher.*], agora um pouco de açúcar, vou pôr um pouco de queijo [*Usa um pedaço de isopor.*]; agora pode comer... [*Entrega o recipiente para a pesquisadora.*] **Pesquisadora:** O que devo comer primeiro? **Mateus:** Um pedaço do queijo e depois essa cenoura com morango... Agora bebe um pouco de suco. **Eduardo (filho):** Eu vou fazer um suco pra você tomar com essa comida. Tia, eu vou pôr um pouco de suco, depois eu vou pôr um pouco de água, aí depois eu vou balançar e depois eu vou pôr um pouco daquele negócio que faz ficar roxo... ***tchiii.*** [*Faz o gesto de quem despeja algo nocopo*.] **Mateus:** Posso passar batom em você? [*Dirigindo-se à pesquisadora.*] **Pesquisadora:** Pode, sim... **Mateus:** De mentira ou de verdade?? [*Pergunta, segurando a caneta que, nesse momento, representa o batom.*] **Pesquisadora:** Você escolhe... **Eduardo:** O suco que 'tô fazendo é de uva. [*Em seguida, Mateus usa a mesma caneta que fora a colher como um "batom", e simula estar passando batom na pesquisadora.*] **Pesquisadora:** E aí?? Ficou bonito?? Que cor é o batom que você passou em mim? **Eduardo:** Rosa!!! **Mateus:** Não, é vermelho!

[*Em seguida Mateus simula, ainda com a caneta, estar passando maquiagem e depois, esmalte na pesquisadora.*]
Mateus: Agora 'cê toma cuidado com a unha pra secar...
Pesquisadora: Está bem.
Mateus: Vou pôr água gelada aqui e você põe a mão pra secar...
[*Mateus coloca duas vasilhas que faz de conta estarem com água... depois pergunta à pesquisadora, que está com as mãos dentro das vasilhas:*]
Mateus: 'Tá quente?
Pesquisadora: 'Tá gelada... você disse que colocou água gelada, não foi?
Mateus: Foi...
Luis: Vou colocar água quente. [*Simula colocar água quente na vasilha em que a pesquisadora está com as mãos.*]
Mateus: Não! Não! Você vai queimar ela... Água fria... ***tchii, tchii....***
[*E simula colocar mais água fria na vasilha para resfriar o que Luis havia colocado. Após alguns segundos, a pesquisadora pergunta a Mateus:*]
Pesquisadora: Secou??
[*Mateus faz um gesto com um objeto (uma caixinha), simulando estar secando as unhas da pesquisadora.*]
Mateus: Pronto, secou... Agora você vai comer outra coisa... Vou fazer...

Fonte: Dados da pesquisa (COSTA, 2018).

Os dados acima apresentam indícios de mudanças qualitativas na brincadeira de papéis sociais, condizentes com as características das ações e dos comportamentos da criança correspondentes ao terceiro nível de desenvolvimento do jogo descrito por Elkonin (2009).

No processo de evolução da atividade, a criança passa a exigir de si mesma e dos outros que as ações dos personagens se aproximem ao máximo da realidade social reproduzida.

No diálogo das crianças, fica implícito que o conteúdo da brincadeira é o papel de *pai* desempenhado por Mateus que difere do

culturalmente posto em nossa estrutura social. As ações da criança na atividade apontam para o papel social de *mãe*, no sentido de preparar a alimentação e cuidar da higienização dos filhos. Mateus assume biologicamente o papel de *pai*, mas a lógica e o caráter de suas ações remetem ao culturalmente instituído papel de *mãe*. Está presente uma contradição interna entre a atitude socialmente e culturalmente instituída e a atitude generalizada da criança (Mateus). A possibilidade de recriar e significar as ações e relações do mundo real constitui a essencialidade do jogo protagonizado. "O jogo não é o reino da pura invenção, mas uma reconstituição feita pela criança ao dar forma aos papéis dos adultos." (ELKONIN, 2009, p. 315).

Ao protagonizar as relações sociais dos adultos no jogo, a criança não está simplesmente reproduzindo tais ações, pois estas não representam apenas o reflexo da vida social; tampouco a criança, ao brincar, está imersa num mundo de fantasia apartado da realidade concreta. As regras implícitas no jogo não são meras reproduções das regras socialmente impostas. São generalizações de afetos e significados da vida social reelaboradas pela criança.

A origem desse novo comportamento está na generalização do sentido das relações recriado pela criança ao representar o outro social. Elkonin (2009) associa o aparecimento desse novo comportamento da criança em face do papel representado ao desenvolvimento de seu nível de consciência, que vai desde a capacidade de diferenciar os momentos de identificação com a pessoa que representa até a separação dela. A criança passa a ter e perceber sua atitude de forma diferenciada em relação ao papel, passa a generalizar o sentido de suas ações.

Essa nova atitude da criança no jogo, Elkonin (2009, p. 318-319) denominou *consciente convencional* e reitera que "o jogo não é um mundo de fantasia e convencionalismo, mas um mundo de realidade, um mundo sem convencionalismos, só que reconstituído por meio singulares".

Vigotski (2008, p. 26) explica que "a essência da brincadeira é que ela é a realização de desejos, mas não desejos isolados, e sim de afetos generalizados". Neste momento do desenvolvimento infantil a percepção imediata dos objetos ligada à atividade afetiva e motora deixa de ser o motivador para a ação da criança, que passa a ser, então, direcionada pelo sentido de suas percepções generalizadas das relações sociais. Ao generalizar o papel de pai, Mateus atribui significados diferenciados do convencionalismo social, sinalizando que a motivação de sua ação é o significado, e não os objetos especificamente.

No fragmento apresentado no Quadro 6, os dados mostram momentos em que a criança utiliza objetos substitutivos, por exemplo, a caneta como colher e como batom, passando a operar com eles no campo semântico e descolado da percepção sensorial imediata. Parece ser possível aliar esse dado à ideia de Vigotski (2008) sobre a condição de que, na brincadeira, a ideia separa-se do objeto e a ação é desencadeada pela ideia, e não pelo objeto.

Temos ainda outro momento da atividade em que os mesmos objetos substitutivos assumem significados diferentes para as crianças, como no caso a seguir:

> [*Em determinado momento da brincadeira houve uma mudança no tema da atividade e de "Família" passamos para o tema "Escola". Mateus assumira o papel de cozinheiro e se dedicava a preparar a merenda*

escolar. Ana era a professora, Eduardo e Iasmin eram alunos. Ana diz que está na hora do recreio.]

Ana: Piii! É o sinal do recreio. Pode sair.

Iasmin: Eba! Eu 'tô' com fome.

[*Mateus preparava a mesa para Iasmin e Eduardo comerem*.]

Mateus: Iasmin, hoje tem arroz, feijão, carne e salada.

Iasmin: Eu quero tudo.

[*Iasmin pegou alguns prendedores que significavam a salada, e colocou em seus dedos*.] (Figura 7)

Iasmin: Olha o tamanho das minhas unhas!!
Mateus: Não, isso não é unha...é salada. [*E tomou os prendedores das mãos de Iasmin*.]

Há uma mudança na estrutura da percepção na criança durante a atividade da brincadeira. Se antes os objetos eram estímulos para a ação, agora é o sentido que toma a dianteira da ação. O objeto substitutivo é a ferramenta externa que propicia a ação, o apoio para a separação do objeto e o significado. No entanto, o objeto substitutivo não deve ser visto como um signo, pois, nas palavras de Vigotski (2008, p. 31), "a brincadeira não é uma atividade simbólica, o símbolo é um signo", porque não se trata apenas de substituir um objeto por outro, ou ainda, para a criança, na brincadeira, um objeto não pode ser qualquer coisa. O objeto preserva suas características externas e permite à criança a ação desencadeada pela ideia, por isso, em relação aos dados acima, a caneta não é o signo da colher, nem o prendedor é o signo das unhas. A caneta e o prendedor são objetos que guardam seus significados sociais, mas que na brincadeira permitem a ação criada no imaginário.

A criança age com esses objetos separados de seus significados, mas este significado é inseparável da ação. Visualmente, a criança vê um prendedor, mas, mentalmente, ela vê a unha. Isso acontece porque na "brincadeira, as crianças operam com os objetos como sendo coisas que possuem sentido" (VIGOTSKI, 2008) e passam a atuar com o significado das palavras como substitutos dos objetos. Ao atuar com o significado da mesma maneira que com os objetos, a criança toma consciência destes, começa a agir voluntariamente com eles e passa a pensar. Assim se constitui a gênese do pensamento por conceito da criança. Essa é uma conquista relevante para ela e um dos grandes aportes da brincadeira de papéis sociais como atividade guia para o desenvolvimento psíquico da criança pré-escolar.

Na realização dessa transposição de sentidos a criança se vale, também, da linguagem egocêntrica como forma de significar suas ações e organizar seu pensamento. A fala egocêntrica é característica da criança em idade pré-escolar e representa um recurso linguístico importante na transição para a fala interna. Enquanto descreve suas ações: *"Vou colocar um pouco de leite; agora vou pôr "Sustagem", agora vou misturar, agora um pouco de açúcar, vou pôr um pouco de queijo; agora pode comer..."* Mateus põe em ação aspectos sinalizadores sobre o desenvolvimento da relação palavra e pensamento, especificamente da relação entre a função semântica e nominativa da linguagem materializada em sua fala.

Vale conhecermos essa formação do processo de significação da palavra, pois é por meio dele que se desenvolve o pensamento, que direciona o sentido das ações e delineia a forma de a criança compreender a realidade e se relacionar com o mundo. Neste ponto, nos valemos da linguagem egocêntrica da criança como ferramenta de ligação entre o

externo e o interno, entre a apropriação de signos, sua internalização e sua manifestação nas falas das crianças.

Fundamentados em Vigotski (2010, p. 427), utilizamos a linguagem egocêntrica como método de compreensão da linguagem interna em sua funcionalidade semiótica, à qual está submetido o processo de formação do significado e do sentido das apropriações culturais internalizadas. Esse processo de verificação é acessível à nossa observação direta pelos indícios apresentados nas falas das crianças que denotem a diminuição gradual de elementos sintáticos na composição das frases enunciadas. Vigotski (2010) apresenta, em forma de lei geral, os resultados de seus estudos genéticos sobre a passagem da fala egocêntrica à linguagem interna e as transformações ocasionadas por esse processo no pensamento e nas ações da criança ao confirmar que

> A linguagem egocêntrica, na medida em que se desenvolve, revela não uma simples tendência para a abreviação e a omissão de palavras, não uma simples transmissão para o estilo telegráfico, mas uma tendência totalmente original para a abreviação da frase e da oração no sentido da manutenção do predicado e dos termos integrantes da oração a ele vinculados à custa da omissão do sujeito e das palavras a ele vinculadas. Essa tendência para uma sintaxe predicativa da linguagem interior aparece em todas as nossas experiências com uma regularidade e uma justeza quase sem exceção; por isto, aplicando no limite do método da interpolação, devemos pressupor a predicatividade pura e absoluta como forma sintática basilar da linguagem interior. (VIGOTSKI, 2010, p. 447).

No curso do desenvolvimento da criança, as manifestações externas da linguagem egocêntrica vão gradativamente diminuindo, o que pode sinalizar o desenvolvimento da capacidade de abstração do

pensamento a partir da supressão do aspecto sonoro da linguagem, um dos traços constitutivos da linguagem interior.

A linguagem egocêntrica como antecedente à formação da linguagem interna permite-nos compreender o modo como se estruturam o pensamento e o significado das ações práticas da criança durante a atividade. Todas as crianças participantes fazem uso da linguagem egocêntrica para significar suas ações e organizar o pensamento durante a atividade da brincadeira. Entretanto, há certa desproporção quanto ao caráter desse uso, o que pode sinalizar para nós os níveis de consciência e de desenvolvimento do pensamento em que se encontra cada uma delas.

Nos aspectos externos, a fala de Mateus demonstra uma situação aparente de que ele esteja falando para si, centrado em si. No entanto, no aspecto interno da linguagem, podemos inferir que sua fala egocêntrica serve para orientar seu pensamento e organizar suas ações. Em análise crítica a Piaget, a esse respeito Vigotski (2010) assinala como particularidades características da linguagem egocêntrica da criança o fato de esta forma de linguagem "ainda não estar subjetivamente separada da social (ilusão de compreensão), é objetiva por situação (monólogo coletivo) e por forma (vocalização), não está separada nem isolada da linguagem social".

Durante a realização do estudo ora apresentado percebemos situações recorrentes dessa vocalização estruturada e materializada sob a forma de "monólogo coletivo". Ainda que se configure como monólogo o fato de a criança falar consigo mesma e ou com o outro social, acreditamos que sua fala, assim como seu pensamento verbal, sejam constituídos por diferentes discursos repletos de outras vozes sociais. Logo, a consciência subjetiva é forjada nos enunciados e respectivos

significados emergidos nos contextos e interações sociais nos quais são produzidos.

Neste sentido, é válido expandirmos nossa análise incorporando o método sociológico pela utilização do termo *enunciado* (VOLÓCHINOV, 2017) por entendermos que, ainda que a criança esteja falando consigo, seja de maneira vocalizada ou não, quer se materialize em forma monológica, está imersa em uma situação dialógica, pois o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados, sejam estes verbalizados ou não, é o que constitui a realidade fundamental da língua.

Análise situação experimental 3: Brincando com Objetos Não Temáticos

Quadro 7 –Sistematização das situações práticas vivenciadas na atividade da brincadeira de papéis sociais

PRÁTICA EXPERIMENTAL: SITUAÇÃO 3	
DATA	21/11/2017
Nº DE CRIANÇAS PARTICIPANTES	07
Nº DE CRIANÇAS PRESENTES	05 - Faltou a Yasmin - Luis completou 6 anos e foi transferido de escola.
PROFESSORA REGENTE	ISMÊNIA
OBJETIVO DAS AÇÕES	* Perceber as regras implícitas e explícitas presentes no papel a ser executado e controlar sua conduta em conformidade com este. * Inserir conflitos da "vida real" no contexto do jogo para que a criança busque as soluções,

	observando o modo como foi afetado seu emocional, provocado por tais situações.
ORGANIZAÇÃO DAS AÇÕES	* Roda de conversa para definição do papel interpretado por cada participante. * Definição das regras do jogo. * Organização dos materiais/objetos utilizados no jogo. * Registro: após as falas das crianças sobre as sensações, os sentimentos que tiveram ao realizar a atividade. Neste dia foi definido o registro escrito pela pesquisadora (como escriba) sobre os fatos mais marcantes para elas.

Fonte: Dados da pesquisa (COSTA, 2018).

A escolha do tema da brincadeira neste encontro foi “Brincar de Hospital”. Em diálogo com as crianças, enumeramos os papéis sociais a serem desempenhados: médico/a; enfermeiro/a; pai ou mãe do paciente; paciente; farmacêutico; motorista da ambulância. Foi possível perceber que as crianças possuíam conhecimento acerca da organização interna de um hospital.

O objetivo da atividade neste dia era criar, entre as crianças, situações de interações sociais que pudessem incrementar o conteúdo dos argumentos no jogo e provocar uma mudança no nível de envolvimento voluntário na atividade. Buscava-se ainda, por meio da inserção de objetos não temáticos que remetessem à atividade social representada, as possibilidades de utilização substitutiva dos objetos em conformidade com as ações dos outros participantes na atividade. Neste caso, com a atividade social de médico, os objetos temáticos eram: jaleco, luvas, termômetro, seringas, embalagens de medicamentos; e, em relação a não

temáticos que pudessem ser utilizados no desenvolvimento da atividade, os exemplos eram: fone de ouvido que foi utilizado com estetoscópio pelas crianças; canudo de refrigerante que foi usado como termômetro e como seringa para aplicação de medicamentos; fio de borracha que foi usado como garrote para aplicar injeção na veia e também como aferidor de pressão arterial. Na dinâmica da atividade, a pesquisadora intervinha de modo a trazer fatos conflituosos da realidade objetiva para que a criança que desempenhava determinado papel social pudesse resolver.

Na brincadeira de médico, a pesquisadora colocou duas questões que representavam empecilho para o atendimento médico: o fato de o paciente não possuir plano de saúde e nem dinheiro para comprar os remédios necessários ao seu tratamento. O objetivo era compreender a relação existente entre a capacidade de generalização do problema pela criança e as vias pelas quais buscaria a resolução, apreendendo o modo como o sentido construído do fato orienta a ação na brincadeira de papéis sociais. Verificamos que as relações de sentidos sobre os conflitos abordados são construídas pela junção de aspectos vivenciais, emocionais e pelas relações sociais travadas na dinâmica do processo de atividade.

As soluções apresentadas pelas crianças para o problema da desigualdade econômica presente nas situações sociais giram em torno de certo conformismo e aceitação como algo natural, que faz parte de uma realidade não passível de mudanças. Se você não tem o dinheiro, não terá o remédio.

> **Pesquisadora:** O paciente não tem dinheiro para pagar suas despesas do hospital. E também não tem plano de saúde.
> **Mizael:** Que isso, plano de saúde?
> **Pesquisadora:**É um valor que você paga em dinheiro todos os meses para ser atendido quando precisar: quando estiver doente ou sofrer algum acidente. Mas se não tem o plano, o hospital não atende você.
> **Ana:**Ixi... Então agora ele vai morrer.
> [*As crianças riem*.]

As crianças aprendem a aceitar e se conformar com aquilo que não possuem, mesmo que isso signifique perder a própria vida. Não lhes é ensinado questionar, entender os motivos de tantas diferenças sociais na organização da sociedade. O significado apreendido é a insignificância da vida humana pobre. Esses fatores marcantes de desigualdades econômicas, como a fome, o desemprego, a exploração, a degradação ambiental, a educação precária, questões tão presentes em nossa sociedade, constituem fontes temáticas a serem desenvolvidas com as crianças na brincadeira.

Sabemos que na idade pré-escolar a oportunidade de realizar uma ação lúdica é o motivador da atividade. Entretanto, a relação humana incluída no próprio conteúdo objetivo da ação e do argumento insere a criança no universo das significações que compõem tais relações. É a condição humana despontando para a criança, em sua forma objetiva.

No desenvolvimento do processo o estudo aponta que, as dificuldades iniciais quanto à elaboração dos papéis e dos argumentos vão sendo superados à medida que a criança experimenta a diversidade de relações sociais. Começam a se delinear os conteúdos que compõem a tomada de consciência do mundo e de si mesma como integrante dele,

em que torna possível a criança perceber-se, inicialmente, como sujeito da ação, e, posteriormente, sujeito nas relações sociais.

Quadro 8 – Amostra 4 de dados emergidos em situação social vivenciada na atividade da Brincadeirade papéis sociais

ATOS DE SIGNIFICAÇÃO (PENSAMENTO E LINGUAGEM)
INDÍCIOS DE SIGNIFICAÇÃO DO GESTO/AÇÃO COM OS OBJETOS NA BRINCADEIRA DE PAPÉIS SOCIAIS Processo de conversão dos **sinais/símbolos** (gestos com ou sem objetos) em **signos.** Contextualização intra e extralinguística confere ao significado das palavras uma significação concreta e particularizada.
[*Ana estava no papel de farmacêutica e, durante a brincadeira, assumiu o papel de médica.*] **Ana:** Agora eu vou ser a médica. **Ana:** Tia, pode ser com essa roupa pra ser a doutora? Não, eu vou trocar. **Pesquisadora:** Tudo bem. **Ana:** Eu sô a doutora agora. **Ana:** Agora você vai 'sê' o paciente, Diogo.

Fonte: Dados da pesquisa (COSTA, 2018).

Nesta etapa de realização é possível verificar avanços significativos na realização da atividade, como, por exemplo, no processo de escolha do tema e na organização da brincadeira, em que acontecem as trocas voluntárias e consensuais de papéis entre as crianças.

Outro dado a ser ressaltado como fomento da atividade é a ampliação dos núcleos sociais que compõem o tema da brincadeira. No início do desenvolvimento do estudo, as crianças escolhiam um determinado tema e os papéis se restringiam diretamente a ele. Por exemplo, ao escolherem brincar de médico, os papéis se restringiam apenas a médico,

enfermeiro e pacientes, sendo este último, normalmente, desempenhado pelas crianças que sobravam. Havia grande dificuldade na troca de papéis, pois a criança que protagonizava o papel de médico não queria desempenhar outro. Isso gerava um clima de insatisfação entre o grupo e a brincadeira logo se desfazia.

Com a evolução do processo de atividade para a criança, isso se modificou. Ampliou-se o universo das esferas sociais que compõem o núcleo social protagonizado. Tal ampliação foi resultado de nossas ações interventivas no sentido de chamar a atenção da criança para a diversidade das classes sociais que integram a sociedade. Ao escolherem o tema "Brincar de médico", uma criança escolheu o papel de médico, a outra de enfermeiro, outra seria o paciente. Sobraram três crianças, às quais perguntei:

> **Pesquisadora:** O paciente tem um familiar que trouxe ele até o hospital. Como poderia vir sozinho, se está doente?
> [*Uma das crianças respondeu que a mãe quem trouxe. Então ampliamos um pouco mais.*]
> **Pesquisadora:** O paciente e a mãe vieram de quê para o hospital?
> **Mateus:** De ônibus.
> **Mizael:** De ambulância, o "Resgate", tia...

Então abrimos outros núcleos, como: o farmacêutico que venderia os remédios que o médico iria receitar, o recepcionista do hospital que faria a internação do paciente, a cozinheira que faria alimentação, o guarda responsável pela segurança, o diretor do hospital, entre outras funções sociais que não chegaram a ser reproduzidas pelas crianças, mas que lhes foram apresentadas.

O sentido da atividade está em interpretar um papel, não importa qual seja. Essa é a essência interna do jogo para a criança pré-escolar, que, na concepção de Elkonin (2009), consiste em reconstituir precisamente as relações entre as pessoas.

As ações com os objetos temáticos e não temáticos adquirem caráter lúdico, pois o que interessa é a possibilidade de representar, com tais objetos, as ações do adulto. As regras vinculam-se ao papel desempenhado e, neste momento, ainda não estão claras para a criança, em razão de não serem regras previamente estabelecidas. Elas surgem na dinâmica da criação da situação imaginária e do papel no processo da atividade.

Leontiev (1994b) apresenta a importância dos jogos de papéis lúdicos como atividade que possibilita à criança, inicialmente, reproduzir a ação do adulto com os objetos e, em momento posterior, assimilar as relações humanas incluídas no conteúdo objetivo dessas ações.

> Em estágios relativamente precoces do desenvolvimento da atividade lúdica, uma criança descobre no objeto não apenas as relações do homem com esse objeto, como também as relações das pessoas entre si. Os jogos de grupos tornam-se possíveis não apenas "um ao lado do outro", mas também "juntos". As relações sociais já surgem nesses jogos de forma explícita – sob a forma de relações dos jogadores entre si. Ao mesmo tempo o papel "de brinquedo" também é alterado. Seu conteúdo agora determina não apenas as ações das crianças em relação ao objeto, mas também suas relações em face de outros participantes do jogo. Estes últimos (os demais participantes) tornam-se também conteúdo da atividade lúdica, e neles se fixa o motivo do jogo. (LEONTIEV, 1994b, p. 135).

A forma fundamental de desenvolvimento que o jogo propicia, a partir da ação com objetos, está para além da descoberta do uso social deste: demonstra a internalização das possíveis significações sociais produzidas pela ação conjunta com o outro social, pela reprodução de um modelo social de ação estimulada e orientada pelo universo adulto. As principais mudanças que vão acontecendo no comportamento da criança no jogo estão relacionadas à ampliação de seu conhecimento acerca das relações entre os objetos culturais e o homem, culminando com a apropriação das relações sociais.

Existe certa lógica para demarcar essas relações na consciência infantil. As crianças, normalmente, reproduzem as relações do adulto íntimo delas, depois as relações existentes entre os adultos e, no nível mais elevado de consciência, a atitude da criança para com os adultos. Logo, "o desenvolvimento da consciência pessoal da criança, de suas relações com os outros e, por conseguinte, a sua postura pessoal e a sua propensão para ocupar outra postura é resultado do jogo." (ELKONIN, 2009, p. 285).

O dado a seguir apresenta indícios sobre a maneira como o objeto “seringa” adquiriu a significação lúdica para que Ana pudesse representar com maior exatidão possível a ação de injetar o medicamento, a ponto de Mizael transpor o significado de tal ação do contexto imaginário para o contexto real.

> **Ana (médica):** Filho, vamotirá a roupa pra eu te examinar. Você tá muito doente. Precisa tomá injeção pra sarar...
> **Ana:** E agora ainda vai tomá injeção. Vai lá, enfermeira, dá uma injeção nele.
> **Iasmin (enfermeira):** Vem!

Ana: Anda.
Mizael (paciente): Em mim?
Ana e Iasmin: É!
Mizael: Tia, cum a agulha, NÃO, tia! Aquela agulha, não! [*Aponta para o objeto "seringa".*]
[*Mizael fica apavorado só de ver a seringa de injeção e, na verdade, não havia agulha nenhuma.*]
Mizael: Cadê a agulha, gente? Tia, 'cê viu? Ele quéfazê com agulha.
Ana: Cadê a agulha?
Iasmin: 'Cê viu?
Ana: Eu não vô falá.
Mizael: Ô, tia, cadê a agulha?
Diogo (pai): Não é de verdade, não, "Miza".
Iasmin: De verdade, sim. Fecha o olho. Vai ser só uma picadinha...

A criação da situação imaginária foi intensificada pela ação com os objetos disponíveis. É possível que haja vivências traumatizantes de Mizael em relação ao objeto seringa que remetam à dor quando se toma injeção, comum a quase toda criança. Nesta situação, é possível perceber a mescla de ações e reações que se deram nos planos real e imaginário.

A satisfação das necessidades internas não está na simples condição de conseguir conter seus impulsos imediatos, mas, sobretudo, na relação que há entre a capacidade de se submeter voluntariamente a determinadas normas de conduta e ao conjunto de regras provenientes do papel assumido que sintetizam um sistema de inter-relações sociais. Por isso, Elkonin (1987, p. 98) enfatiza que "o jogo constitui uma peculiar escola de limitação dos próprios impulsos imediatos, escola de perseverança (claro que relativa) e de subordinação às obrigações assumidas com o papel."

O jogo é a possibilidade de a criança agir de maneira voluntária para atingir determinado objetivo e, para isso, deve adequar certas operações e procedimentos de ações e utilizar objetos oportunos, tanto os com função determinada socialmente, como por meio de uma representação simbólica. Nesse processo, sua consciência está voltada não apenas para reproduzir uma ação do adulto, mas, essencialmente, para representar como se faz, para objetivar os procedimentos por meio dos quais se efetiva determinada atividade, o que nos permite identificar os traços característicos dessa atividade que foram assimilados pela criança. Essa propriedade peculiar do jogo, de possibilitar à criança constituir sua própria consciência a partir das objetivações de suas ações sob a forma de representação das ações de outras pessoas, confere a essa atividade importância central no desenvolvimento da personalidade e da consciência da criança pré-escolar.

Tal essencialidade do jogo para o desenvolvimento dos processos psíquicos superiores da criança, sobretudo sua personalidade e consciência, é evidenciada por Elkonin (1987), ao abordar a correlação que existe entre as ações com objetos no jogo, interligada às situações da vida real e à tomada de consciência de tais ações em sua significação social, ao explicitar que

> No jogo, a transferência dos significados de um objeto ao outro é um momento secundário, derivado e puramente técnico. O central por sua importância é o papel e as regras que nele estão contidas. No jogo a correlação entre o papel e as regras, a correlação entre o próprio comportamento e a conduta do outro, é, justamente, o determinante. Somente a análise psicológica dessa correlação permite compreender porque o jogo tem tanta importância para quase todos os processos psíquicos na idade pré-escolar. [...] Os processos psíquicos isolados se

> elevam a uma escala superior graças a que o jogo desenvolve toda a personalidade da criança pré-escolar, sua consciência. No jogo, o pequeno toma consciência de si mesmo, aprende a desejar e a subordinar seu desejo, seus impulsos afetivos passageiros; aprende a atuar subordinando suas ações a um determinado modelo a uma norma de comportamento. (ELKONIN, 1987, p. 99-100, tradução nossa).

A partir desses argumentos, é na atividade do jogo que a criança cria as condições objetivas para satisfazer certas necessidades e motivações que se encontram na esfera afetiva. A idealização de uma situação imaginária é o ato original de criação de conteúdos (funções e normas de relações sociais) e papéis (procedimentos e ações a serem realizadas) que se convertem em instrumentos de criação ou de produção de cultura. Vigotski (2008) assinala que a imaginação é a base de toda atividade criadora humana, e que todos os objetos da vida cotidiana, considerando os mais simples e comuns, são imaginação cristalizada. Assim, evidencia-se para nós a essencialidade do ato de criação da situação imaginária como fonte do desenvolvimento da função simbólica da consciência, cabendo aos objetos a função de ferramentas externas que possibilitam as ações da criança planejadas no plano imaginário. Contudo, o preponderante para esse desenvolvimento não é o objeto, e sim a apropriação das relações sociais humanas.

Vejamos outro dado que apresenta indícios da crescente assimilação das formas de relações sociais pela criança durante a brincadeira de papéis sociais e que configurou o aprimoramento do conteúdo da atividade:

Ana (médica): Filho, senta aqui. Vou passar a receita do remédio pra dar pro seu fio...

Ana: A caneta tá sem tinta...

Mizael (paciente): U... remédio é di quê?

Ana: Di Moxilina. 'Cê tem que dá três... [*Faz o número três com a mão*].

Mizael: Aqui, ó, onde escreve, ó. Que hora é pra dá o remédio?

Ana: À tarde, "a" dia, à noite.

Pesquisadora: Você tem dinheiro pra comprar o remédio que a Dra. Ana receitou?

Mizael: Tenho. [*Mizael retira duas notas de cinco e uma de dez reais.*]

Pesquisadora: Mas esse dinheiro não vai dar pra comprar o remédio, que custa R$50,00.

Mizael: Ixii... Eu compro fiado.

Pesquisadora: O farmacêutico não vende fiado.

Mateus (farmacêutico): É, eu não faço fiado. Mas 'cê pode levá... me dá esse dinheiro, depois 'cê me dá o resto....

Mizael: Então vou ter que pegá [dinheiro] emprestado...

Pesquisadora: E se ninguém puder emprestar o dinheiro a você?

Mizael: Aí vou ter que trabaiá mais e juntar mais dinheiro pra comprá...

Os objetos culturais não trazem impressos seus modos de uso e a criança não pode descobrir por si só tais formas de utilização, apenas pela simples manipulação. Existe a necessidade da mediação do adulto a lhe transmitir os modelos de ações com esses objetos, para, então, ela assimilar, tanto as ações habituais ou funcionais socialmente constituídas com os objetos, quanto as ações lúdicas de emprego destes. Da mesma forma, acontece com as relações sociais. Para que a criança se aproprie da diversidade semântica que encerra as diferentes esferas da organização social, é essencial a mediação do adulto nesse processo de construção de

significados e sentidos dessas relações que incidem na constituição da consciência e da personalidade infantil.

O que move a criança ao jogo é a possibilidade que esta atividade lhe propicia, de se apropriar das formas de relacionar-se socialmente, tomar consciência das diferentes esferas de organização social e os diferentes papéis sociais assumidos pelos indivíduos nessas esferas. A atividade do jogo se concretiza no estabelecimento do nexo entre a ação, o objeto e a palavra, que se efetiva na comunicação entre os indivíduos participantes. A comunicação exige o desenvolvimento da significação simbólica como parte essencialmente constituinte da personalidade e da consciência, no sentido de que a internalização de signos e sua relação com a formação da imagem subjetiva da realidade institui-se como fundamento em orientar o indivíduo subjetiva e objetivamente na realidade concreta.

No fragmento supracitado, é possível notar que Ana conhece o significado da palavra "amoxicilina". Mesmo não tendo o conceito desse termo como sendo um princípio ativo na composição de medicamento antibiótico, ela atua com seu significado ao receitar o remédio. No caso do farmacêutico (Mateus), é explícito seu desconhecimento do significado da expressão "fiado", ao deixar que o comprador leve a mercadoria e pague o restante depois. É possível que a intenção de Mateus seja desempenhar a ação de vender o medicamento, o que não se realizaria caso não se resolvesse o problema do dinheiro. A formação da imagem subjetiva da realidade objetiva na consciência não é um simples reflexo mecânico na mente, mas, o resultado de uma forma complexa de internalização de signos da cultura, consolidada pela vida em sociedade, pelas práticas sociais dos homens.

Esse processo de internalização de signos e a respectiva dinâmica de formação de significados e sentidos no pensamento da criança é o que de fato direciona suas ações e suas relações no mundo. Na comunicação estabelecida entre as crianças é possível perceber o modo como generalizam os significados não apenas das palavras, mas de suas concepções de mundo e dos problemas que abarcam as relações sociais. Ao enunciar que, se não conseguir o dinheiro emprestado, terá que trabalhar mais para juntar a quantia necessária para comprar o medicamento, Mizael demonstra compreender como a sociedade capitalista se estrutura e o fato de que, para resolver o problema da impossibilidade de compra, é preciso vender a mão de obra, mesmo que essa ideia ainda não seja uma ação plenamente consciente de seu pensamento.

Vigotski (2010) assinala que, ao se materializar em palavra, o pensamento é mediado externamente por signos e internamente por significados. O significado é o que medeia o pensamento em sua objetivação na expressão verbal, e conclui que o pensamento não é a última instância de todo o processo de significação e expressão do pensamento verbal ao definir que

> O próprio pensamento não nasce de outro pensamento, mas do campo da nossa consciência que o motiva, que abrange os nossos pendores e necessidades, os nossos interesses e motivações, os nossos afetos e emoções. Por trás do pensamento existe uma tendência afetiva e volitiva. Só ela pode dar a resposta ao último *porquê* na análise do pensamento. (VIGOTSKI, 2010, p. 479).

A função simbólica do pensamento configurada no modo como o real é construído na mente da criança não se dá por via associativa de

assimilação dos significados e sentidos das palavras e objetos culturais transferidos à criança pelo adulto. Há que se desenvolver ações voluntárias e conscientes de apropriação e objetivação da criança sobre o meio cultural, tendo a linguagem como mediadora por excelência desse processo.

A possibilidade que a linguagem oferece enquanto atividade comunicativa que permite a interação ativa e participativa entre indivíduos no ato de dizer, pensar e transformar, tanto a si como a seu entorno e, portanto, sua ligação com a vida, o que torna o fazer mental pleno de sentido, coloca a dialogia como espaço de construção do humano. A existência de diálogo, portanto, está condicionada à criação e à utilização de recursos expressivos, através dos quais os pensamentos são organizados, expostos, compreendidos e reelaborados.

O diálogo como forma de interação discursiva forma-se sobreas bases das relações sociais concretas da qual emerge, objetivando-se em forma de discursos verbais. Esses discursos verbais são resultantes das interações comunicativas de determinado grupo social, e consolidam-se sobre as bases da avaliação social da palavra no contexto de uso, o que refletirá no significado desta. Este fato nos leva a considerar o significado da palavra vinculado à valoração social do grupo, pois

> A avaliação social é um aspecto necessário e fundamental do significado. Não há palavra indiferente ao seu objeto. É impossível igualar a avaliação à expressão emocional que é somente uma nuance opcional da avaliação social. A avaliação social forma o próprio conteúdo do significado da palavra, isto é, a definição concreta, que a palavra atribui ao seu objeto. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 351).

Isso explica, em tese, as mudanças do significado da palavra a partir do horizonte social de seus interlocutores, tornando o enunciado em sua integridade como um ato social e, a interação enunciativa entre os membros de uma comunidade, um acontecimento social único e irrepetível. No entanto, a avaliação social não advém apenas da expressão emocional subjetiva para significar a palavra. A avaliação social compõe o conteúdo de significado da palavra, expressando sua definição concreta impregnada pelo sentido delineado no contexto social do qual despontou.

Essa função constitutiva e comunicativa da linguagem, pensada nas relações interativas nos diferentes contextos sociais, coloca a questão da formação da personalidade e da consciência como 'temas da língua' (VOLÓCHINOV, 2017) e, como tal, se desenvolve e se modifica em acordo com as construções linguísticas das quais participa. É válido destacar o fato de que a personalidade não se constitui apenas por meio das formas abstratas da língua, mas, sobretudo, por seu conteúdo ideológico.

> Por conseguinte, não é a palavra que expressa a personalidade interior, mas a personalidade interior que é uma palavra externalizada ou internalizada. A palavra, por sua vez, é uma expressão da comunicação social, da interação de personalidades materiais e dos produtores. As condições dessa comunicação inteiramente material determinam e condicionam a definição temática e construtiva que a personalidade interior receberá em uma dada época e um dado ambiente, como ela conceberá a si mesma, quão rica e segura será essa autoconsciência, como ela motivará e avaliará seus atos. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 311-312).

Personalidade e consciência se formam como amálgama à língua, esta compreendida em sua estrutura gramatical e concreto-ideológica. A formação da língua emerge do contexto comunicativo e dialógico, que é inseparável da base material da qual se origina: organização social, econômica, política, situada em determinado tempo, lugar, condições, formas e meios de comunicação que, por sua vez, determinam o enunciado individual e orientam a constituição de sentido e da autoconsciência.

Nesse sentido, temos a brincadeira como atividade que permite a construção partilhada das significações das práticas sociais instituídas. Isso representa a condição de a criança apropriar-se das representações sociais como formas de pensar, de falar, de agir das pessoas que integram um grupo social, e que são validadas nas interações dialógicas. Fazendo um paralelo com Paulo Freire (1983), o ato comunicativo é uma "coparticipação dos sujeitos no ato de pensar".

A característica principal da comunicação é o constante fazer e refazer-se na ação dialógica do comunicar se comunicando. A comunicação dialógica entre eu-outro e o mundo é construída sobre uma interação enunciativa que provoca mudanças no modo de perceber, compreender os fatos sociais, conduzindo a ação consciente e transformadora. Para Freire (1983, p. 69), "a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados".

Essa relação unívoca entre significado, sentido e linguagem nos fornece as bases para compreender o desenvolvimento do processo semiótico de elaborações e reelaborações de sentido do pensamento a

partir da língua viva, tornando o enunciado verbal concreto, a partir de uma perspectiva metodológica sociológica da língua, instrumento de compreensão sobre o desenvolvimento do pensamento da criança pré-escolar. É o recurso que nos permite compreender o processo de internalização e objetivação em sua concreticidade, ou, como esclarece Pino (2005, p.112, grifos do autor), o modo como algo que acontece no mundo público passa a acontecer no mundo privado, expresso na "internalização das relações sociais, o que consiste numa conversão das relações físicas *entre pessoas* em relações semióticas *dentro da pessoa"*.

Em síntese, durante a realização das análises deste primeiro núcleo da significação foi possível verificar um acontecimento valioso que os dados nos revelaram. Na organização do ambiente e dos materiais para realização da investigação, havia uma preocupação intensa em disponibilizar inicialmente objetos temáticos e, posteriormente, substituir tais objetos por outros não temáticos. A hipótese considerada era de que seria imprescindível essa substituição de objetos para que se criassem as condições que possibilitariam à criança desenvolver a função simbólica da consciência por meio da transposição de sentidos, pelo manuseio dos objetos não temáticos.

Estávamos equivocados, porque a essência do processo de constituição da função simbólica da consciência não está no objeto, mas na apropriação das relações sociais. Isso não desvaloriza a necessidade de a criança se apropriar das funções sociais dos objetos, em razão de estes serem ferramentas que lhe permitem colocar em prática as ações mentais elaboradas no plano imaginário. Entretanto, os dados destacados acima apontam para a apropriação dos significados das relações sociais, da linguagem e das ações com os objetos e com o signo verbal (a palavra)

como instrumentos semióticos imprescindíveis à formação da consciência simbólica. É neste patamar que tanto Vigotski (2010) como Bakhtin (2014) e Volóchinov (2017) conceituam a palavra como instrumento externo e interno de controle da conduta, como signo ideológico privilegiado de constituição da consciência.

Tratamos, nas páginas seguintes, mais detalhadamente desta relação entre o processo de elaboração de significados e sentidos a partir das relações dialógicas desenvolvidas no jogo, considerando o horizonte social das crianças participantes, bem como as implicações deste processo no desenvolvimento do pensamento. Na próxima seção de análise, enfatizamos o núcleo das *vivências.*

Capítulo II

ATOS DE VIVÊNCIA

Minha relação com o meio é minha consciência.
MARX, Karl e ENGELS, Friedrich

Nesta segunda seção de análises, vamos nos deter na compreensão dos indícios emergidos a partir da articulação entre as situações sociais elaboradas na atividade da brincadeira de papéis sociais e os indicadores comportamentais que possam revelar as condições de desenvolvimento do pensamento e da personalidade das crianças participantes deste estudo, tendo a vivência como unidade de análise desse processo. Na dinâmica de realização da atividade evidenciam-se situações que demandam o uso da função simbólica da consciência, especialmente naquelas em que a criança deve substituir o objeto material por sua imagem no pensamento ou, ainda, emancipar o significado do objeto, processo este, condicionado pela junção entre ação prática e palavra/signo.

O desenvolvimento da função simbólica da consciência como processo histórico apresenta indícios sobre o inacabamento evolutivo e involutivo em sua dinâmica, concebido não a partir de determinadas características genéticas presentes no cérebro humano, mas pela permanente inter-relação de elaboração e reelaboração de sentidos e

https://doi.org/101.36311/2020.978-65-5954-013-6.p153-211

significados modelados pela linguagem e pelas relações sociais vividas pela criança em seu processo de apropriação e objetivação cultural.

A partir da compreensão do vínculo indissociável entre o modo como estão organizados, no momento deste estudo, o meio social da criança e as valorações culturais e ideológicas internalizadas por ela (em acordo com as condições psicológicas e cognitivas em que se encontra, especificamente, sua idade psicológica), julgamos possuir indícios, provindos dos dados gerados, que apontam para compreensão do papel do meio sobre a construção da função simbólica do pensamento infantil. Como parâmetro metodológico norteador dessa atribuição, utilizamos o *método genético comparativo* de Vigotski (2018), o qual nos permite contrastar o que surgiu de novo no comportamento da criança e aquilo que passou a ser inconstante.Vigotski utiliza essa metodologia em suas pesquisas para estudar o percurso de determinado processo de desenvolvimento. Para isso são realizados recortes comparativos do desenvolvimento em diferentes etapas etárias e, contrapondo umas às outras, aplica-se a comparação como meio para elucidar o caminho do desenvolvimento percorrido pela criança.

> O método genético comparativo estuda a especificidade do desenvolvimento da criança em diversas etapas etárias e as compara entre si, em espaços de tempo mais estreitos, levando-nos com isso, ao esclarecimento, quem sabe, do caminho que a criança percorre no desenvolvimento de uma etapa a outra. (VIGOTSKI, 2018, p. 56).

A complexidade e a especificidade do processo de desenvolvimento de qualquer função superior residem no fato de que sua relação com os fatores genéticos e ambientais não ocorrem numa dimensão proporcional e linear, mas numa unidade mutável, dinâmica e

inconstante. É possível dizer que, em razão da variabilidade da unidade entre o cultural e o biológico, o papel e o peso específico das influências hereditárias podem ser maiores em relação a algumas funções do que em relação a outras, e menores numa determinada idade do que em outra.

Ao explicar a influência da hereditariedade e do meio para o desenvolvimento das funções superiores na Pedologia, Vigotski (2018) estabelece as diferenças essenciais que caracterizam as particularidades deste multifacetado processo em relação aos estudos apresentados por definições biologizantes que associam o desenvolvimento a fatores genéticos e ambientais. Argumenta sobre a necessidade da investigação científica para compreensão do papel do meio no desenvolvimento infantil fundamentada em parâmetros relativos, e não absolutos, considerando dois fatores imprescindíveis nessa relação: o primeiro deles refere-se à ampliação gradativa do meio social, que se modifica para a criança em cada degrau etário; o segundo, dialeticamente interligado ao primeiro, remete à intrínseca mudança na forma de relacionar-se com meio em consequência das transformações cognitivas e psíquicas resultantes do próprio processo de desenvolvimento da criança. Ou seja, os significados de eventuais acontecimentos sociais modificam-se para ela, nas diferentes idades, por força das próprias transformações em seus níveis de consciência na relação com tais eventos.

No caso específico do estudo realizado, essa amplitude do meio social não pôde ser devidamente explorada, em razão do tempo destinado à efetivação do estudo. Demandaria um estudo de caráter longitudinal para que pudéssemos ter dados suficientes, o que não foi possível realizar.

Para compreendermos melhor os desdobramentos da relação meio e desenvolvimento psíquico, retomemos o conceito de vivência,

apresentado por Vigotski (2018) como unidade de análise capaz de dimensionar a influência do meio social no desenvolvimento da personalidade consciente e, no caso deste estudo, o aprimoramento da função simbólica da consciência, o que implica a capacidade de a criança participante identificar e representar uma ideia (significado) por meio de ações e objetos (significante) na atividade do jogo simbólico ou protagonizado. Essa representação traz em seu conteúdo as marcas da influência do meio, no modo como a criança materializa essa influência, como compreende e vive a realidade, como afeta e é afetada por ela.

Vigotski (2018) afirma ser a vivência a unidade inseparável entre as particularidades da personalidade individual e o meio social. Mas de que modo as particularidades pessoais se constituem e participam na definição da relação da criança com determinada situação? A resposta a essa questão é esclarecida pelo autor, ao apresentar a desproporcionalidade com que se formam as particularidades da personalidade, quais sejam: agitadas, comunicativas, animadas, ativas, emotivas, indolentes, obtusas, entre outras, e a participação dessas na relação do indivíduo com dado acontecimento. "Numa determinada situação, algumas de minhas particularidades constitutivas desempenham papel principal; em outra, desempenham esse papel outras especificidades que, na situação anterior, sequer poderiam se manifestar." (VIGOTSKI, 2018, p. 78).

Nesse entendimento, a vivência evidencia as peculiaridades que ocuparam papel preponderante na definição da relação da criança com determinada situação. Sendo assim, é possível deduzir que pessoas que possuem características constitutivas de personalidades opostas reagem de maneiras diferentes ante o mesmo acontecimento.

> O meio, que nesse caso, apresentou-se como uma situação concreta, também é sempre representado numa determinada vivência. Por isso, temos razão ao analisar a vivência como uma unidade de momentos do meio e da personalidade. Justamente por isso ela é um conceito que permite a análise das leis do desenvolvimento do caráter e o estudo do papel e da influência do meio no desenvolvimento psíquico da criança. (VIGOTSKI, 2018, p. 79).

Por isso, de modo geral, as especificidades características da personalidade são mobilizadas por uma vivência na qual se intensificam e se fixam. Entretanto, a vivência não apenas representa a ligação dessas particularidades, como também demarca as diferentes maneiras como os diversos acontecimentos são vivenciados. Outro indicador sobre o modo como o meio influi na formação da personalidade pela vivência, conforme Vigotski (2018), é o nível de compreensão, de tomada de consciência, de atribuição de sentido ao que acontece no meio.

Em razão de a criança compreender e tomar consciência de dado acontecimento de formas distintas, resulta a heterogeneidade, tanto em relação ao modo de relacionar-se com o meio, quanto à dinâmica dessa relação no curso do desenvolvimento infantil. Este é o ponto central do princípio ativo e social do processo de formação humana defendido pela Teoria Histórico-Cultural ao apresentar a natureza social-cultural do indivíduo cujo desenvolvimento implica a apropriação das características humanas e da produção cultural dos homens. Isso significa, nas palavras de Pino, que

> O ser humano não é nem obra da natureza, nem produto da ação modeladora do meio e nem o resultado de qualquer processo interativo-adaptativo do tipo "organismo-meio", onde a natureza polimorfa do meio desencadearia no organismo processos internos de

> construção de estruturas ou funções virtualmente presentes nele em forma germinal. Ele é uma "produção social" na qual participa na condição de sujeito num processo de re-constituição no e pelo indivíduo das características históricas da humanidade e com os processos de significação. (PINO, 1993, p. 17, grifos do autor).

Em sua constituição genética, o homem não nasce suprido das aquisições históricas da humanidade. Estas são produto do desenvolvimento das gerações humanas e, portanto, não são incorporadas no indivíduo, nem nas suas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura material e imaterial humana. Só se apropriando dessas produções no decorrer de sua vida ele adquire propriedades e faculdades tipicamente humanas. Leontiev (1978) argumenta sobre a essencialidade deste processo por propiciar as condições devidas que colocam o homem nos "ombros das gerações anteriores e eleva-o muito acima do mundo animal".

No entanto, os desafios enfrentados pela educação quanto à transmissão dos conhecimentos e aquisições humanas no campo científico e artístico numa sociedade organizada em classes sociais díspares são enormes, pois a divisão social do trabalho produz não apenas fenômenos de estratificação social, como também cultural. Para Leontiev (1978), essa limitação nas apropriações culturais "é determinada pela estreiteza e caráter obrigatoriamente restrito da sua própria atividade; para a esmagadora maioria das pessoas, a apropriação destas aquisições só é possível dentro de limites miseráveis".

Assim, é implícito que apenas o acesso ao conhecimento não é garantia de desenvolvimento, sendo imprescindível que cada indivíduo em particular tenha garantidas as devidas possibilidades práticas de

desenvolver atividades que contribuam para apropriação, internalização e objetivação dos conhecimentos culturais em suas máximas potencialidades. De acordo com Pino (1993, p. 17), os autores da Psicologia Histórico-Cultural entendem as categorias de "*apropriação* (LEONTIEV) e *internalização* (VIGOTSKI) como processos inversos e complementares do processo de *objetivação* (MARX)," que corresponde ao conjunto das produções culturais, cuja relação dialética caracteriza a atividade humana.

É com base nessas categorias de humanização que explicamos a influência do meio social sobre o desenvolvimento da consciência da criança pré-escolar, definida pela vivência. Elucidamos o modo como cada criança elaborou internamente, na brincadeira de papéis sociais, sua relação com determinada situação ou momento, por meio de indícios materializados em suas ações, gestos e fala que denotam o grau de sentido que ela atribuiu a determinado acontecimento social.

Como forma de compreender melhor a formação da personalidade e da consciência pré-escolar na perspectiva da relação da criança com o meio, torna-se primordial considerarmos o conceito de *práxis*, entendida pela relação indissociável entre a apropriação das experiências acumuladas das gerações que nos antecederam e a criação do próprio ser do homem, forjado nesse processo. Ao reelaborar os sentidos de determinada vivência, a criança cria sua história e, sobretudo, impõe a necessidade de sua continuidade. Esse princípio estabelece que grande parte dos conhecimentos e das habilidades não advém de fontes biológicas, espirituais ou criacionistas, e sim das condições concretas de vida, das relações estabelecidas no meio social da criança.

É na ação de se apropriar, internalizar e objetivar os conhecimentos culturais acumulados que o indivíduo se apodera do já realizado e reinventa o novo, tanto no aspecto objetivo, quanto no subjetivo. Duarte (1999) explica a relação entre os processos de apropriação e objetivação da cultura como processos indissociáveis e nucleares na formação do *ser genérico*[13] (gênero humano), na medida em que o indivíduo, ao se apropriar das *objetivações genéricas em-si*na vida cotidiana, simultaneamente se apropria delas e se objetiva nelas. Duarte (1999) caracteriza por objetivações genéricas em-si as objetivações humanas produzidas pela atividade humana, como os utensílios (atividade material concreta); os costumes (modos de comportamento); e a linguagem (o pensamento).Ainda que as objetivações genéricas em-si constituam a base da vida social e, objetivamente, possibilitem o desenvolvimento do homem enquanto ser genérico, como ser pertencente ao gênero humano, tais objetivações não configuram a relação do indivíduo para com a genericidade como prática social humana. A concretização desse processo demanda a apropriação das objetivações constantes das esferas não cotidianas da vida social das *objetivações genéricas para-si*[14].

[13] Duarte (1999) distingue o conceito de gênero humano e de espécie humana como forma de caracterizar a abordagem histórico-social do processo de formação do indivíduo, diferenciando-a das abordagens fundamentadas em modelos biologizantes. A categoria de gênero humano é utilizada para sustentar a concepção de formação do indivíduo enquanto ser genérico, isto é, enquanto parte do processo histórico de objetivação do gênero humano, e fornece os fundamentos para a compreensão da individualidade humana como síntese das múltiplas determinações.

[14] Segundo Duarte (1999), as *objetivações genéricas para-si* representam a objetivação do pensamento e das relações dos homens para com a genericidade ou o gênero humano, como a ciência, a arte, a moral, a filosofia, entre outras.

A relação dialética e dialógica criança-meio e meio-criança como possibilidade humanizadora

Pensemos na situação social em que se produziu este estudo: a partir das condições objetivas criadas para a brincadeira de papéis sociais, as crianças tinham a incumbência de inventar o conteúdo da atividade, composto pelas interações dialógicas que deveriam integrar as relações sociais entre os indivíduos, de acordo com os papéis desempenhados. As ações de criação dos conteúdos de suas falas e dos objetos que sustentaram essas criações não se deram do nada. Esse processo de criação resulta da reprodução dos significados das relações sociais já apropriadas pelas crianças em combinação com a reelaboração dos novos significados, bem como a utilização de diferentes objetos que possam atender às novas demandas criadas.

> O homem não satisfaz suas necessidades primeiras de existência sem realizar a produção dos meios necessários a isso, o que se constitui em uma apropriação e uma objetivação; ao mesmo tempo esse "primeiro ato histórico" produz novas necessidades que exigirão a produção de novos meios de satisfazê-las, ou seja, exigirão nova apropriação e nova objetivação. [...] A objetivação e a apropriação, enquanto processos de reprodução de uma realidade já existente, não se separam de forma absoluta da objetivação e da apropriação enquanto geração do novo. (DUARTE, 1999, p. 36).

O homem não cria uma realidade própria sem apropriar-se da realidade natural, objetivando-se nela. Desta forma, podemos considerar a atividade de apropriação e objetivação dos processos de produção e utilização de instrumentos culturais e a internalização dos signos como sendo a possibilidade concreta de inserção do indivíduo na história da

humanidade. Especificamente, a brincadeira de papéis sociais constitui-se em atividade propícia para isso, por conter em sua essência as características fundamentais para a formação do indivíduo enquanto gênero humano.

Ao criar os significados para as relações sociais vivenciadas, a criança pré-escolar converte seu pensamento em palavras e, com isso, usando os termos de Duarte (1999), realiza o "primeiro ato histórico" para satisfazer suas necessidades em participar da vida social. Assim, agir em uma situação imaginária com objetos substitutivos que integram o campo semântico e o visual torna-se um ato voluntário de criação de nova função para o objeto, convertendo-se em um "ato de nascimento que se supera", ou seja, o natural modificado pela ação do cultural.

A questão a ser compreendida pela imersão nos dados é: a brincadeira de papéis sociais se configurou em possibilidade para a realização das objetivações nas esferas cotidianas da vida social das apropriações em-si e para-si da criança que possam sinalizar alguma contribuição para a formação da *individualidade para-si*?

Para Duarte (1999), a formação da *individualidade para-si* envolve um conjunto complexo de condições, dentre as quais se destaca a relação consciente com as objetivações genéricas para-si, e acrescenta:

> A formação da individualidade para-si é a formação da relação consciente com a genericidade, isto é, da capacidade de escolha livre e consciente daquilo que nas objetivações genéricas se torna necessário para que a objetivação individual se realize de forma cada vez mais plena e rica, mas, por outro lado, é justamente a relação com as objetivações genéricas que vai criando a necessidade subjetiva delas para a objetivação individual. Não existe liberdade de escolha quando

> não existem situações reais (objetivas e subjetivas) onde essa escolha possa se efetivar. (DUARTE, 1999, p. 185).

O indivíduo para-si é aquele cuja individualidade está em constante busca de relacionar-se de maneira consciente com sua realidade, sua individualidade, sua vida mediada pela conquista da relação consciente com o gênero humano.

Neste sentido, é possível pensarmos a formação dessa capacidade de atuação consciente da criança pré-escolar que se apropria das objetivações genéricas em si e as transforma em mediadoras entre sua consciência individual e as formas pelas quais ela objetiva sua individualidade para-si, estabelecendo, assim, a relação entre sua vida particular e a objetivação do gênero humano?

A resposta a essa questão só pode ser encontrada na análise da atividade da criança, em seu processo de apropriação dos significados sociais dos objetos e utensílios, como também das relações sociais presentes em seu meio cultural.

A síntese entre o ser e o fazer, a ação e a emoção é explicitada por Kosik (2002) ao apresentar o conceito de *práxis*, fundamentado na filosofia marxista, afirmando ser a *práxis* a interconexão entre o aspecto *laborativo* da atividade humana, manifestado tanto na atividade objetiva de transformação da natureza que imprime aos objetos materiais sua marca com sentido, quanto ao aspecto *existencial*, expresso na formação da subjetividade humana.

Assim, os momentos existenciais em que são formados sentimentos e emoções como medo, angústia, alegria, tristeza, raiva, entre outros, são resultantes do processo ativo entre as apropriações e

objetivações sociais – porque a apropriação não está apenas no nível externo de conhecimento das conexões entre os objetos e fenômenos do mundo material, mas, principalmente, na internalização das relações de significados e sentidos pessoais construídas nesse processo.

> É a relação entre as objetivações sociais – que existem como práxis objetivada – e o processo de apropriação, realizado pelos indivíduos singulares, que engendra a formação de capacidades, motivos, habilidades, sentimentos, modos de pensar e de agir que, em síntese, configuram a existência psicológica ou a formação humana do sujeito. (GOMES; MELLO, 2010, p. 680).

Com essa compreensão, a formação da subjetividade e das emoções se dá sobre bases materiais, passíveis de ser compreendidas por estarem correlacionadas ao processo de apropriação da criança. A apropriação dos conhecimentos culturais e das relações sociais implica a necessidade de considerarmos a unidade dialética entre cognitivo e afetivo que permeia toda relação do indivíduo com o objeto do conhecimento. Os processos afetivos sintetizam as motivações para as apropriações, por direcionarem as necessidades, os desejos e os interesses em torno de seu processo singular.

A peculiaridade do processo dialético de formação da personalidade infantil pela unidade cognitivo e afetivo está condicionada ao modo de se relacionar com o mundo específico de cada idade e, portanto, nos conduz às considerações epistemológicas presentes na Teoria Histórico-Cultural.

Em seu texto *Problemas da Psicologia Infantil*, Vygotski (1996) aborda as crises como momentos de virada no desenvolvimento infantil,

pelo surgimento de necessidades internas e novas formas de compreensão e significação das relações sociais da criança em cada idade. Lembremos que o conceito de idade em Vygotski (1996) deve ser entendido como uma categoria psicológica, e não simples característica cronológica. Considerando as características principais resultantes de seus estudos nas diferentes etapas etárias, podemos inferir que as crianças em idade pré-escolar, respeitadas as especificidades no processo de desenvolvimento de cada uma, encontram-se em períodos etários relativamente estáveis, advindos de mudanças produzidas em sua personalidade e nas formas de relacionar-se com o mundo dos objetos e com as pessoas de seu entorno, vivenciados na crise dos três anos, em transição à idade escolar, cujo atributo principal é a perda da espontaneidade infantil pelo desenvolvimento psíquico que resulta na capacidade de tomar consciência da relação entre as impressões e percepções externas e o efeito interno destas em sua personalidade.

Vygotski (1996) nomeia esse processo qualitativamente novo na personalidade da criança em idade escolar de *vivência atribuída de sentido*, demarcando a passagem da conduta ingênua e espontânea, própria da idade de três anos, em que a criança se manifesta externa-mente tal como é internamente, em direção "à perda da espontaneidade, o que significa que incorporamos em nossa conduta o fator intelectual que se insere entre a vivência e o ato direto, o que é o oposto da ação ingênua e direta própria da criança." (VYGOTSKI, 1996, p. 378).

A criança em idade pré-escolar encontra-se no limiar de transição à idade escolar. Assim, apesar de ser um período relativamente estável no desenvolvimento infantil, é fecundo, em que importantes transformações ocorrem na estrutura funcional de seu sistema psíquico. O aumento da

necessidade de participar do mundo cultural do adulto aliada à crescente conscientização de que, para isso, precisa se apropriar dos significados das ações e relações sociais de seu entorno, levam a criança a se envolver em ações relevantes que possam solucionar a contradição instalada entre a carência e o desejo de agir e as limitações do que é capaz de fazer em dado período etário.

Essa necessidade não surge na criança pela maturação biológica de suas funções, mas pelas relações sociais travadas em seu contexto social. Vygotski (1996) denomina essa específica relação da criança com seu entorno de *situação social do desenvolvimento*, definida como "o ponto de partida para todas as mudanças dinâmicas que se produzem durante um determinado período etário." (VYGOTSKI, 1996, p. 264). A situação social do desenvolvimento é representada pela forma como a criança melhor se relaciona com o mundo em determinada fase biológica e cultural, o que nos permite correlacionar essa condição social à atividade principal ou atividade guia de seu desenvolvimento.

Em cada fase etária se produzem novas formações correspondentes às funções psicológicas específicas da idade. Essas novas formações psíquicas são forjadas na situação social do desenvolvimento, constituídas pela contradição entre a capacidade atual da criança, manifesta nas funções psíquicas já desenvolvidas, e aquelas em processo de maturação, externalizadas pelos desejos e anseios da criança e exigências e possibilidades do ambiente social. Por essa razão é que a atividade guia do desenvolvimento infantil converte-se em possibilidade concreta para identificar quais relações específicas na situação social poderão contribuir para o desenvolvimento das funções que conduzirão à reorganização da estrutura psíquica da criança.

No caso específico apresentado, a brincadeira de papéis sociais é a atividade cuja estrutura é capaz de guiar o desenvolvimento da criança, por possibilitar situações sociais potencializadoras de motivos e objetivos para a ação.

A criança pré-escolar brinca para que possa agir sobre o seu mundo cultural, para se apropriar do significado dos objetos e das relações sociais, desenvolver seu pensamento, imaginação, memória, linguagem, aprimorar sua percepção, sensações e sentimentos sobre o mundo a sua volta. As possibilidades metodológicas de aplicação da brincadeira de papéis sociais ao processo de desenvolvimento das crianças pré-escolares são variadas e significativas, pelas condições propiciadas em agir no mundo imaginário, que não é uma simples criação fantasiosa da criança, mas a representação da realidade social que vivencia diariamente, construída a partir dos sentidos e significados das relações sociais as quais experimenta.

É nesse sentido que Vygotski (1996) teoriza serem essas novas formações que caracterizam a reestruturação da personalidade da criança, sendo, portanto, produto do processo de aprendizagem e desenvolvimento, e não premissa para este. O grande desafio para nós, pesquisadores, professores e demais educadores infantis, é tomar o conceito de vivência em toda a sua plenitude e profundidade epistemológica presente na obra desse autor russo, o que nos parece demandar apreender a vivência como unidade personalidade e meio; cognitivo e afetivo; biológico e cultural.

Chaiklin (2011) reafirma a historicidade e a materialidade desse processo, a partir de um estudo pormenorizado da obra de Vigotski sobre

a relação entre a situação social presente no meio e o desenvolvimento infantil, ao compreender que

> Os períodos etários são compreendidos como material e historicamente construídos: historicamente porque as funções são construídas por meio da história das práticas humanas; e materialmente porque as funções são desenvolvidas como consequência de tarefas e interações com os outros. A situação social de desenvolvimento provê um meio para caracterizar a interação entre formas de prática historicamente construídas e os interesses e ações da criança (que refletem o período etário em que se encontra). (CHAIKLIN, 2011, p. 665).

A criança não é mera receptora de informações do adulto acerca dos objetos e fenômenos de seu entorno. Ela se relaciona e age sobre estes, de modo ativo, seleciona o que lhe interessa perceber e suas ações e atenção estão voltadas a essas predileções, que se transformam em motivadores de sua atividade. Essa relação com o meio modifica-se em cada etapa de seu desenvolvimento etário, refletindo e refratando significados e conhecimentos assimilados por meio da reestruturação das funções psíquicas correspondentes à sua idade.

A significação das vivências objetivada na enunciação: o enunciado evoca uma história que lhe confere um sentido e um valor

Mergulhemos nos dados gerados no processo do estudo que possam orientar nosso olhar científico e dotar de maior acuidade nossas discussões acerca do meio social como ambiente possuidor dos conteúdos culturais que podem, ou não, ser motivadores do desenvolvimento do

pensamento simbólico da criança pré-escolar durante a atividade da brincadeira de papéis sociais. Vejamos o Quadro 9.

Quadro 9 – Amostra 5 de dados emergidos em situação social vivenciada na atividade da brincadeira de papéis sociais

ATOS DE VIVÊNCIA
INDÍCIOS DE SIGNIFICAÇÃO DO PENSAMENTO/SIGNO VERBAL (Generalização)
No décimo encontro, o tema da brincadeira escolhido pelas crianças foi "Ser professor". Os papéis assumidos foram: Ana - professora; Mizael, Diogo e Mateus - alunos; Iasmin - diretora escolar. **Diogo**: Professora [Ana], só falta eu desenhar o sorvete... **Ana**: É pra colorir aqui... Não é pra fazer sorvete!! É pra colorir... **Mizael**: Vou apontar esse lápis... Eu não quero colorir, não! Eu não quero fazer desenho, não... Eu quero é escrever! **Mateus:** Oh, tia, eu fiz o cabelo dele de verde... Oh, tia, depois a bruxa foi na casa dela, a bruxa abriu a porta e ela comeu a maçã... **Mizael:** Eu não vou desenhar... Eu quero escrever! **Pesquisadora:** Então, escreva, Mizael, a parte da história que você quer... **Mizael:** Mas, eu não sei escrever... **Pesquisadora:** Peça ajuda à professora [Ana]. **Diogo:** Ah!! A professora vai ter que me ajudar, também... **Iasmin:** Oh, tia, eu sei que letra é essa [*Iasmin faz o gesto com o indicador simulando a escrita da letra "s" no ar.*] **Ana:** Pronto, Mizael, apontei o lápis pra você... 'Tá afiadinho.

Mizael: Oh, que beleza!! Agora você me ajuda, professora? Faz no quadro pra mim copiar?

Ana: Vou fazer.

Mateus: Oh, tia, pode fazer número??

Mizael [*Dirigindo-se à Ana.*]**:** Professora, faz letra cursiva.

Ana: Mas vai demorar...

Mizael [*Para Diogo.*]**:** Escreve direito. [*Diogo desenhava e escrevia algumas letras em bastão*.]

Diogo: Me dá o lápis.

Mizael: Apaga isso aí, Diogo. Vamos escrever.

Diogo: Oh, professora, ó, esse menino aqui 'tá me atrapalhando.

Ana: E você, para de fofoca... [*Dirigindo-se a Diogo*.]

Diogo: Não foi eu, não...

Mateus: Foi, sim...

Mateus: Oh, tia, o Diogo 'tá "esparramando" todos os lápis.

Ana: Para de conversar na sala.

Mizael: Ou, é assim? [*Pergunta Mizael, mostrando a folha à Ana.*]

Ana: 'Tá errado!

Mizael: Mentira, 'tá tudo certo!

Ana: 'Tá, não...você fez tudo errado. Olha aqui no quadro: não é o "b", é o "ó". Conserta isso aqui, senão, você vai pra diretora!!

Diogo: Oh, tia, o aluno não tem que ficar com o estojo? O Mateus tá pegando os lápis...

Ana: Os lápis é pra todo mundo usar.

Ana [*Dirigindo-se a Mizael.*]**:** Se você não fizer tudo direitinho, você não vai ganhar

chocolate, só os outros alunos.

Iasmin [Diretora.]**:** Os que 'tão caladinho vai ganhar chocolate.

Mizael [*Dirigindo-se à pesquisadora.*]**:** Oh, tia, mas, eu não quero fazer aquelas coisas lá. [*Aponta para o quadro escrito por Ana.*] Eu adoro escrever, mas não gosto de desenhar... [*Ana escrevia letras e desenhos na lousa.*]

Ana [*Para Mizael.*]**:** E você não vai ganhar chocolate! E vê se tem mais habilidade, 'tá??

Diogo: Eu vou ganhar [chocolate]?

Iasmin [*Diretora*.]: Faz tudo que 'tá aqui no quadro, igual o que a professora mandou... Se você fizer birra, eu vou te buscar pra minha sala...

Mizael: Oh, tia, mas eu não quero fazer mais coisa lá... Não vou copiar, não! Vou fazer outras coisas...Oh, tia, já que eles tão achando ruim, vou escrever meu nome um montão de vez... um montão de vez eu vou escrever.

Ana [*Pega a folha de Diogo*.]**:** Deixa eu ver!!

Diogo: Professora, eu não terminei, não.

Mateus: Eu 'tô fazendo o resto da história.

Iasmin [*Para Mateus*.]**:** Fica aí, fazendo direitinho, viu!! E conserta essa letra... É pra fazer caprichado!

Diogo: Professora, me dá minha folha...

Ana: Eu vou mostrar para a diretora. [*Caminha para o local onde está Iasmin.*] Olha aqui, diretora, essa é a atividade do Diogo... Ainda falta colorir.

Iasmin: 'Tá bom, fala pra ele pôr o nome aqui embaixo.

Ana: Diogo, escreve seu nome inteirinho aqui debaixo.

Diogo: Hã?? Ah, não sei fazer inteirinho, não, só Diogo...

Mizael: Assim, professora, oh!

Ana [*Olha a folha de Mizael.*]**:** 'Tá certinho!!

Iasmin: A sala 'tava inteirinha caladinha... agora vocês 'tá tudo conversando!

Mizael: Então eu já terminei?

Ana: Já...

Mizael: Ai, graças a Deus!!! Foi difícil, mas eu terminei!!

Iasmin: Então, depois você vai ganhar bombom.

Ana [*Para Mizael.*]**:** Agora, a parte que você escreveu, você vai ler...

Mizael: Eu?? Isso aqui é o que 'tava no quadro... Eu copiei... Eu não sei, não, você é que tem que saber, foi você que escreveu!!!

Mateus: Diretora!!

[*Ana escreve no quadro:* AO.]

Mizael: NA.

Ana: Não... é o A e o Ó...

Mizael: Professora, é pra eu escrever embaixo ou em cima?

Ana: No lugar que você quiser, 'tá?

Iasmin [*Para Ana.*]**:** Se eles não fizerem certo, eles não ganham bombom, 'tá?

Ana: 'Tá...

Ana: Agora quem terminou vai vir aqui na frente pra contar o que escreveu. Vem cá, Mizael, conta sua parte... Mateus! Lê sua parte.

Mateus [*Para a pesquisadora.*]**:** Oh, tia, é pra ler ou pra contar a história?

Pesquisadora: Você pode ler ou contar o que escreveu...

Mateus: Era uma vez?

Pesquisadora: Pode ser...

Mateus [*Olhando na folha o que havia escrito.*]**:** Era uma vez, a Magali, que 'tava namorando o namorado dela... Aqui, ó, coloquei um coraçãozinho vermelho...

Mizael [*Para a pesquisadora.*]**:** Oh, tia, o que 'tá escrito aqui? [*Aponta para a folha em que copiara o que Ana havia escrito no quadro.*]

Pesquisadora: A-O-I-A-A.

Mizael: Mas, o que é isso?

Pesquisadora: Letras...

Mizael: Mas, cadê a história?

Pesquisadora: Não sei... Acho que ela está aqui [*Apontando para a cabeça de Mizael.*], em seu pensamento e imaginação, ainda...

[*Mizael volta para a carteira, senta-se e começa a apagar o que havia copiado da lousa.*]

Mizael: Vou ter que apagar isso aqui e fazer tudo de novo, porque essa professora fez tudo errado...

Fonte: Dados da pesquisa (COSTA, 2018).

As exposições de Ana e Mizael chamam atenção para diversos aspectos que sinalizam sobre o modo como acontece a relação entre a internalização dos signos culturais e o desenvolvimento cognitivo da criança na brincadeira de papéis sociais. O ponto-chave para entendermos essa relação está no comportamento diferenciado, requisitado pelos papéis sociais que ambos assumiram, e em suas falas que, de modo peculiar, expressam os significados dos conteúdos de seus pensamentos e ações objetivadas.

Mizael denota estar em um nível de escrita posterior à pictografia, por não aceitar o desenho como uma representação gráfica de expressão de ideias. Há a necessidade premente de escrita ortográfica. Como ainda não domina a técnica da escrita ortográfica, ele recorre ao outro social, no caso a pesquisadora e a colega Ana, que está no papel de professora, para conseguir realizar sua aspiração.

Neste ponto há um dado indiciário sobre a relação entre o meio e o desenvolvimento da personalidade e da inteligência da criança, estudada por Vigotski (2018), abordando a vinculação existente entre a forma inicial e a ideal ou final do desenvolvimento. Essa particularidade consiste em que, no processo do desenvolvimento infantil, o que deve ser obtido ao final como resultado é dado desde o início pelo meio, influenciando de maneira direta os passos iniciais de dito processo.

> O meio é a fonte de desenvolvimento das características e qualidades especificamente humanas, em primeiro lugar, no sentido de que é nele que existem as características historicamente desenvolvidas e as peculiaridades inerentes ao homem por força de sua hereditariedade e estrutura orgânica. Elas existem em cada homem pelo fato de ele ser membro de um grupo social, ser uma unidade histórica que vive numa determinada época e em determinadas condições históricas. (VIGOTSKI, 2018, p. 90).

O desenvolvimento da criança ocorre de maneira peculiar e diferente do que acontece na filogênese de seus antecedentes. A *forma final* ou *ideal* representa o modelo socialmente instituído e reconhecidamente válido por seus membros, o qual a criança deverá alcançar ao final do seu processo etário de desenvolvimento. Por essa razão é que Vigotski (2018) argumenta que o meio é a fonte do desenvolvimento da personalidade e das características especificamente humanas.

Esse modelo ideal socialmente válido envolve os aspectos do desenvolvimento cognoscitivo (intelectual) e do moral (ético). Entretanto, não basta apenas que a forma ideal esteja presente no meio

social. É preciso que a criança se relacione com ela, desenvolvendo uma atividade na qual seja possível agir sobre ela.

As negativas de Mizael em representar a linguagem escrita sob a forma inicial de desenho sinalizam sua necessidade de apreender a forma ideal, no caso a escrita ortográfica, vigente em seu contexto social, forma essa ainda não dominada por ele. A apropriação da forma escrita da linguagem implica, necessariamente, a internalização dos signos ideológicos portadores dos significados e valorações das ideias vigentes no contexto social de sua utilização. Esse processo de internalização exige de Mizael a elaboração mental do significado da realidade, imprimindo aos signos linguísticos sua valoração construída pela significação das palavras no processo de interação discursiva. Mas, ao verificar que havia escrito letras, e não palavras, a criança se depara com a impossibilidade de realizar essa elaboração mental e, por conseguinte, de objetivar o ato criador da ideia no pensamento e na palavra, quer seja na forma oral ou escrita.

Mizael: Mas, o que é isso?

Pesquisadora: Letras...

Mizael: Mas, cadê a história?

Pesquisadora: Não sei... Acho que ela está aqui [*Apontando para a cabeça de Mizael.*], em seu pensamento e imaginação, ainda...

[*Mizael volta para a carteira, senta-se e começa a apagar o que havia copiado da lousa.*]

Mizael: Vou ter que apagar isso aqui e fazer tudo de novo, porque essa professora fez tudo errado...

A reação de Mizael ao descobrir que havia escrito letras, e não ideias, evidencia o fato de que a escrita não representa simplesmente a apropriação de uma técnica ou de um código linguístico, mas a internalização dos significados sociais dos enunciados escritos e a indissociável reelaboração de sentidos produzidos nos usos da língua, objetivados nos diferentes gêneros e contextos enunciativos. A criança não aprende sua língua materna por meio do domínio técnico dessa língua. É pelas inter-relações entre linguagem e consciência, objetivadas no processo de significação dos signos culturais, com especial ênfase ao signo verbal ideológico, que se efetiva o processo de humanização.

Neste sentido, cabe trazermos a concepção de Bakhtin (2014) ao conceber a língua indissociável de seu conteúdo ideológico, capaz de servir às necessidades práticas vivas de comunicação social e, por isso, entendida como atividade intrínseca na constituição da consciência individual, em razão de que [...]“os sujeitos não adquirem sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência”. A formação da consciência se dá não pela apropriação da língua como um código de sinais, mas, na medida em que a criança integra progressivamente o contexto da comunicação verbal de seu grupo social.

Por essa razão, é possível compreender o motivo de Mizael não conseguir estabelecer relação de sentido vivencial às letras soltas, descontextualizadas, separadas da vida, o que justifica o seu desapontamento por não haver escrito sua ideia. Conforme Bakhtin (2014), “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial”, e que, portanto, desperta em nós algum sentimento ou possibilidade de construção de sentido. Por se constituir

de sentido ideológico, a palavra possui um valor semiótico, que se objetiva no processo dialógico das interações e relações humanas, em que as palavras, o signo verbal de um vai em direção ao outro, num movimento dialógico de transformação e constituição de consciências socialmente mediadas por atos de vida enunciados. A partir dessa premissa, é possível confirmar que a representação de letras soltas e desconexas não assume o estatuto de signo e, portanto, na condição de sinais gráficos, é incapaz de assumir função semiótica.

O processo de significação pauta-se nos signos verbais para que possa materializar-se na complexa manifestação das funções interiores da consciência. A compreensão da complexidade do sistema de estruturação do pensamento e da palavra, que se desenvolvem de maneira peculiar e diferente, é a chave para explicar o desenvolvimento do aspecto semântico, que se relaciona à atividade interna da consciência, materializada na linguagem interna, e o aspecto fásico da linguagem materializado na palavra, quer seja na forma oral ou escrita.

Essa propriedade semiótica do signo funciona como ferramenta externa e interna que nos permite relacionarmo-nos com o mundo, não de maneira direta e linear, mas numa relação mediada por instrumentos que refletem e refratam, para além das características materiais do objeto em si, a ideia ou significação que nele se encerra.

De maneira simultânea ao símbolo que representa o objeto, encontra-se imanente a ideia que remete ao significado. Bakhtin descreve essa dupla funcionalidade do signo ao conceber a criação ideológica sobre bases marxistas, enfatizando que um produto ideológico pertence a uma realidade natural e ou social. "Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos,

tudo o que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia." (BAKHTIN, 2014, p. 31)

O signo é o instrumento que se encontra numa zona de convergência entre o mundo exterior e o interior. A partir dessa ideia, é possível inferir que o psiquismo se constitui pelo signo ideológico e se encontra fora do indivíduo, mas que se internaliza em suas relações sociais, e não dentro de sua cabeça ou em seu cérebro.

O signo nasce e se desenvolve no meio social. Adquire significação e compreensão através de seu material semiótico, num processo de interação em que um signo compreendido gera resposta a outro signo, formando assim, nas palavras de Bakhtin (2014, p. 34),

> Uma cadeia de criação e de compreensão ideológicas, deslocando-se de signo em signo para um novo signo por meio de signos, num processo único e contínuo de natureza semiótica. Essa cadeia ideológica estende-se de consciência individual em consciência individual, ligando umas às outras. Os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra. E a própria consciência individual está repleta de signos. A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, consequentemente, somente no processo de interação social.

Nesse sentido, entendemos a criação ideológica como sendo um ato material e social, cuja explicação objetiva deve ser buscada na materialidade dos signos sociais criados pelo homem. Como a particularidade objetiva dos signos reside no fato de se encontrarem no terreno interindividual (BAKHTIN, 2014), ou seja, entre indivíduos socialmente organizados, constituindo-se no meio de comunicação entre

eles e, ainda, considerando o signo como material semiótico da consciência, deduz-se, então, que as explicações relativas à constituição da consciência individual encontram-se no âmbito socioideológico.

Essa concepção sociológica da materialidade do processo de formação da consciência diferencia-se das concepções idealistas, que situam a consciência fora do âmbito da realidade, vinculada a fatores abstratos; e das concepções positivistas, que associam a consciência a um conglomerado de reações psicofisiológicas.

Tanto a concepção idealista quanto a positivista cometem o mesmo erro metodológico no estudo da consciência: de maneira controversa, buscam a explicação da ideologia na consciência apartada da realidade material do sujeito – quando, na verdade, a explicação da consciência só pode ser encontrada na realidade objetiva e social da criação ideológica.

Essa concepção material de refração da existência em signos e em consciência permite-nos utilizar o método sociológico marxista para compreender e explicar as especificidades das formações ideológicas indissociáveis da constituição da consciência individual, por meio da utilização de seu material inerente, que é a palavra.

Compreender a lógica da consciência implica, necessariamente, entender a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social materializada nos signos sociais criados: a imagem, a palavra, os gestos significativos, dentre outras formas de comunicação social, constituem, em essência, a natureza dos signos ideológicos. Dentre todos os sistemas de signos criados pela humanidade, a linguagem constitui a materialidade ideológica mais completa. Nas palavras de

Bakhtin (2014, p. 36) "a palavra é o fenômeno ideológico por excelência", por se constituir no mais genuíno meio de relação social.

Sabendo que nossas relações com o mundo ocorrem de maneira semioticamente mediatizadas, num processo de significação dos signos que perpassa pela refração axiológica inscrita em seu material semiótico, torna-se, então, imperativa a condição necessária do signo de refletir e refratar a realidade externa. No entanto, não é possível estabelecer qualquer tipo de relação com o mundo externo sem que seja concretizado esse processo de significação, pois, como nos explica Bakhtin (2014, p. 36), "o dado puro não pode ser diretamente experienciado", ou seja, nós nos relacionamos não com o objeto em si, e sim com o significado socialmente constituído desse objeto, pois vivemos num mundo de linguagens, signos e significações. Nossa relação com o mundo se dá de maneira indireta e, portanto, intermediada por signos.

A situação social retratada na brincadeira de papéis sociais por si só não irá desenvolver a capacidade de escrita ortográfica na criança, por exemplo, nem é esse o objetivo. Mas cria as condições ideais para que a criança se envolva psicologicamente na atividade e desempenhe ações que resultem em novas formações psíquicas advindas da atividade. Isso não significa que o ensino da escrita ortográfica seja o objetivo da atividade do jogo, mas organizar a situação social que atenda às necessidades internas correspondentes à sua idade psicológica, possibilitando a ação em sua Zona de Desenvolvimento Próximo - ZDP[15]. Na verdade, o conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo de Vigotski (1996; 2018) evidencia a importância de um lugar e uma circunstância que representem o momento ideal no processo de desenvolvimento,

[15] ZDP – Zona de Desenvolvimento Próximo ou Proximal. (VYGOTSKI, 1996; VIGOTSKI, 2018).

resultado, portanto, da organização intencional de situações, tempos e materiais propícios para relação da criança com o seu entorno social.

A partir dos dados apresentados acima, é possível verificar a necessidade de uso funcional da escrita ortográfica como forma socialmente organizada e validada, apresentada por Mizael. O trabalho com essa criança poderia ser planejado de modo a superar uma forma de representação por outra mais elaborada. Esse é o propósito da educação, apreendida como objeto cultural externo ao indivíduo, o que diverge completamente da concepção associacionista e estruturalista de linguagem, que pressupõe a necessidade de uma maturação psíquica e motora para o ensino da língua escrita.

Nesse contexto, "situação social de desenvolvimento provê um meio para caracterizar a interação entre formas de prática historicamente construídas e os interesses e ações da criança (que refletem o período etário em que ela se encontra)." (CHAIKLIN, 2011, p. 665).

O entendimento generalizado do conceito de ZDP a partir da relação da criança com a situação social presente no meio permite-nos a análise de outro dado correlacionado à conjuntura da brincadeira descrita no Quadro 10. Na sequência, destacamos falas de Ana, que desempenhou o papel de professora na brincadeira.

> **Ana**: É pra colorir aqui... Não é pra fazer sorvete!! É pra colorir...
> [...]
> **Ana:** Pronto, Mizael, apontei o lápis pra você... 'Tá afiadinho.
> **Mizael:** Oh, que beleza!! Agora você me ajuda, professora? Faz no quadro pra mim copiar?
> **Ana:** Vou fazer.
> [...]

Mizael [*Dirigindo-se à Ana.*]**:** Professora, faz letra cursiva.

Ana: Mas vai demorar...

Mizael [*Para Diogo.*]**:** Escreve direito. [*Diogo desenhava e escrevia algumas letras em bastão*.]

Diogo: Me dá o lápis.

Mizael: Apaga isso aí, Diogo. Vamos escrever.

Diogo: Oh, professora, ó, esse menino aqui 'tá me atrapalhando.

Ana: E você, para de fofoca... [*Dirigindo-se a Diogo*.]

[...]

Ana: Para de conversar na sala.

Mizael: Ou, é assim? [*Pergunta Mizael, mostrando a folha à Ana.*]

Ana: 'Tá errado!

Mizael: Mentira, 'tá tudo certo!

Ana: 'Tá, não...você fez tudo errado. Olha aqui no quadro: não é o "b", é o "ó". Conserta isso aqui, senão, você vai pra diretora!!

[...]

Ana [*Dirigindo-se a Mizael.*]**:** Se você não fizer tudo direitinho, você não vai ganhar chocolate, só os outros alunos.

[...]

Ana [*Para Mizael.*]**:** E você não vai ganhar chocolate! E vê se tem mais habilidade, 'tá??

[...]

Ana [*Pega a folha de Diogo*.]**:** Deixa eu ver!!

Diogo: Professora, eu não terminei, não.

[...]

Diogo: Professora, me dá minha folha...

Ana: Eu vou mostrar para a diretora. [*Caminha para o local onde está Iasmin.*] Olha aqui, diretora, essa é a atividade do Diogo... Ainda falta colorir.

Iasmin: 'Tá bom, fala pra ele pôr o nome aqui embaixo.

Ana: Diogo, escreve seu nome inteirinho aqui debaixo.

Diogo: Hã?? Ah, não sei fazer inteirinho, não, só Diogo...

Mizael: Assim, professora, oh!

Ana [*Olha a folha de Mizael*.]**:** 'Tá certinho!!

> [...]
> **Ana** [*Para Mizael.*]**:** Agora, a parte que você escreveu, você vai ler...
> **Mizael:** Eu?? Isso aqui é o que 'tava no quadro... Eu copiei... Eu não sei, não, você é que tem que saber, foi você que escreveu!!!
> [...]
> **Mizael:** Professora, é pra eu escrever embaixo ou em cima?
> **Ana:** No lugar que você quiser, 'tá?
> [...]
> **Ana:** Agora quem terminou vai vir aqui na frente pra contar o que escreveu. Vem cá, Mizael, conta sua parte... Mateus! Lê sua parte.
> **Mateus** [*Para a pesquisadora.*]**:** Oh, tia, é pra ler ou pra contar a história?

A fala de Ana expressa indícios sobre o significado social do papel de professora assimilado nas relações estabelecidas por ela no entorno escolar. Manifesta-se em seus enunciados certa entonação autoritária: "Tá, não... Você fez tudo errado. Olha aqui no quadro: não é o 'b', é o 'ó'. *Conserta isso aqui, senão, você vai pra diretora*!!". O comportamento arbitrário de Ana no papel assumido denota o sentido construído por ela em relação às suas vivências acerca do comportamento social de uma professora. Essa construção de significado da figura da professora como alguém que precisa exercer ações autoritárias é construída a partir dos elementos destacados da realidade, tendo no signo emocional (Vigotski, 2009b) sua materialização. A fala de Ana denota a influência dos fatores emocionais sobre sua criação imaginária, em razão de que toda criação imaginária contém, em certa medida, conteúdo da realidade e elementos afetivos.

A imagem social da professora e a resultante da elaboração mental de Ana combinam-se porque possuem um valor afetivo comum. Por essa

razão, a fantasia orientada pela lógica interna de nossas emoções possui um caráter subjetivo. No entanto, existe, também, uma relação inversa entre imaginação e emoção, pois, o produto da atividade criadora possui elementos afetivos. A esse respeito, diz Vigotski (2009, p. 28): "qualquer construção da fantasia influi inversamente sobre nossos sentimentos e, a despeito de essa construção por si só não corresponder à realidade, todo sentimento que provoca é verdadeiro, realmente vivenciado pela pessoa, e dela se apossa".

Então, se pensarmos nas situações imaginárias criadas pelas crianças na brincadeira de papéis sociais, penso que devemos considerar a influência deste processo na constituição da personalidade infantil, pela possibilidade de reelaborar significados e reestruturar novos sentidos internos para situações retiradas da vida real. No entanto, é possível que a construção da fantasia seja algo completamente inédito na criança, que não exista nenhuma correspondência com sua realidade concreta. Ainda assim, ao objetivar situações imaginárias, a concretude de sua criação torna-se imaginação cristalizada e começa a existir de fato no mundo e a influenciar o comportamento do indivíduo, assim como o de outras pessoas de seu entorno.

Deste modo, considerando o implícito no dado, é possível compreender o que significa ser professora e como deve agir uma professora, a partir da generalização emocional das relações estabelecidas por Ana em suas vivências experimentadas no ambiente escolar. Ainda que a criação imaginária da professora Ana, na brincadeira, não corresponda à realidade, as marcas deixadas pelas generalizações das formas de relações experimentadas, assim como o sentimento evocado por elas, são reais.

O modelo social construído também é um indicador do nível de abstração e generalização do pensamento da criança, especialmente demonstrado por sua capacidade em imitar as ações que compõem os papéis sociais criados. Esse indicador transforma-se em recurso metodológico que orienta tanto a organização das ações da criança na atividade da brincadeira, quanto a explicação dos avanços conquistados pela unificação pensamento, palavra e ação prática. A síntese desse processo é compreendida a partir do entendimento sobre a ZDP - Zona de Desenvolvimento Próximo ou Proximal da criança.

Desta forma, utilizamos como princípio para análise dos dados acima o conceito de ZDP como forma de identificar o provável nível em que se encontra o desenvolvimento psíquico de Ana e as condições das funções em processo de maturação. A explicação desse processo nos permite compreender a lógica de desenvolvimento do pensamento infantil pelo uso criador da palavra como manifestação da relação entre o geral e o particular, e vice-versa, realizadas por Ana.

A abordagem metodológica apresentada por Vygotski (1996), sobre a utilização da ZDP como método para determinar o nível real e proximal do desenvolvimento intelectual infantil, impõe que consideremos algumas questões relevantes. Primeiro, é preciso esclarecer que a ZDP não se refere a um conceito, simplesmente, mas a uma abordagem que permite evidenciar como a ação da atividade social realizada pela criança e o lugar que essa criança ocupa nas relações sociais das quais participa exercem um papel determinante no processo de desenvolvimento da sua consciência e sua personalidade. A palavra é o sinalizador ideal para compreendermos essa relação.

A fertilidade do uso da palavra como instrumento da consciência está na sua plasticidade e heterogeneidade constitutiva, concretizada na singularidade da situação social em que se dá sua germinação. Rubinstein (1965) chama atenção para o fato de que "a linguagem é a forma social de consciência do homem em sua condição de ser social".

Vygotski (1996, p. 266) esclarece que "o autêntico diagnóstico do desenvolvimento não deve abarcar apenas os ciclos já culminados, não somente seus frutos, como também os processos em fase de maturação". A relação da linguagem com a consciência está na possibilidade de concretização do pensamento na palavra, ou da realidade objetiva generalizada na palavra subjetiva. Como esclarece Rubinstein (1965, p. 371):

> Não é a palavra por si mesma o que constitui o eixo da consciência, mas os conhecimentos socialmente acumulados e objetivados na palavra. A palavra é essencial para a consciência precisamente porque nela se sedimentam, se objetivam, e através dela se atualizam os conhecimentos graças aos quais o homem adquire consciência da realidade.

A palavra é o elo entre o indivíduo e o mundo. À medida que a criança se apropria da linguagem – e na idade pré-escolar isso implica a capacidade de generalização dos significados dos objetos e das relações sociais presentes na realidade objetiva, impressas na palavra –, a criança objetiva seu pensamento. De maneira recíproca, ela forma seu pensamento nesse processo de objetivação da linguagem. Nesta fase do desenvolvimento, a criança demonstra possuir autoconhecimento de seu "eu", de suas vontades e deseja atuar sobre os objetos e sobre as demais pessoas, pelo uso da palavra.

O domínio da linguagem prescinde da presença do objeto material para a ação, permitindo à criança agir sobre si e sobre o outro de modo incisivo e incidindo sobre o desenvolvimento do pensamento infantil. Vygotski (2000b, p. 338, tradução nossa) explica que “a relação entre o objeto e o significado que lhe é atribuído pelo uso palavra é profundamente peculiar e corresponde à etapa da concepção de mundo alcançada pela criança”, lembrando que as relações sociais também se constituem como objetos que refletem a realidade objetiva a serem apropriados pela criança pré-escolar.

É possível verificar os usos da palavra que refletem a compreensão de mundo de Ana e os indícios do estágio de desenvolvimento de seu pensamento:

> **Mizael:** Oh, que beleza!! Agora você me ajuda, professora? Faz no quadro pra mim copiar?
>
> **Ana:** Vou fazer.
>
> [...]
>
> **Mizael** [*Dirigindo-se à Ana.*]**:** Professora, faz letra cursiva.
> **Ana:** Mas vai demorar...

O conceito de ZDP é amplo e pode ser aplicado como princípio geral de verificação dos diferentes estágios do desenvolvimento infantil. Sua utilização como unidade de análise impõe a necessidade de considerarmos o estado atual de desenvolvimento em que se encontra o conjunto das funções psíquicas necessárias à passagem de uma idade a outra e, ainda, a identificação daquelas funções que se encontram em franco estágio de maturação. Pela particularidade de que é composto, esse

procedimento metodológico deve se realizar de maneira individualizada. Em caráter amplo a ZDP será considerada *objetiva* e, em sua singularidade, *subjetiva.*

Para melhor compreensão das ideias de Vigotski acerca desse processo, Chaiklin (2011) designou essa tríplice formação de *Zona de Desenvolvimento Próximo Objetiva,* composta pelo período atual do desenvolvimento, pelas funções em maturação e pelo período etário ulterior. Conforme esse autor, a zona é considerada objetiva por não se referir a determinada criança em particular, mas sim ao conjunto de funções psíquicas que necessitam ser formadas ao longo de determinado período etário, a fim de que seja possível a estruturação do período etário posterior.

Como para Vygotski (1996) as funções psíquicas em maturação representam a fonte de mudança interna na estrutura de um dado período, torna-se necessário dimensionar a extensão na qual as funções em maturação da criança estão atingindo a estrutura do próximo período etário, cujo processo demanda um estudo particularizado, ao qual Chaiklin (2011) denominou *Zona de Desenvolvimento Próximo Subjetiva*, para indicar que se refere ao desenvolvimento singular de uma determinada criança em relação ao próximo período do desenvolvimento formado histórica e objetivamente.

> Zona de desenvolvimento próximo é uma forma de se referir tanto às funções que estão se desenvolvendo ontogeneticamente em um dado (objetivo) período etário quanto ao estado atual de desenvolvimento de uma criança em relação às funções que idealmente precisam ser realizadas subjetivamente. Neste sentido, a zona de desenvolvimento

> próximo é uma descoberta tanto teórica quanto empírica. (CHAIKLIN, 2011, p. 667).

Vejamos como os princípios explicativos sobre a Zona de Desenvolvimento Subjetiva podem contribuir para identificarmos aspectos das bases do pensamento de Ana e Mizael, desvelando indícios dos processos psíquicos em maturação na situação social presente na brincadeira, em que Ana assume o papel de professora e Mizael, de criança. Podemos inferir que ambos imitam as ações correspondentes aos papéis assumidos. Mizael expressa a intenção de copiar da lousa, ao mesmo tempo em que impele Ana a agir como a professora, solicitando que escreva na lousa em letra cursiva.

Para aprofundarmos um pouco mais nossa reflexão, discutimos o conteúdo da resposta de Ana e Mizael sobre as bases do conceito de imitação apresentado por Vygotski (1996). Na concepção desse autor, a imitação converte-se num sinalizador da capacidade intelectual, pelo fato de a criança somente conseguir imitar aquilo que ela entende, pois o processo de imitação ocorre em colaboração entre indivíduos, ou seja: para imitar a ação da professora, Ana necessita compreender o significado de o que é ser professora, como se comportar, quais habilidades precisa dominar.

A imitação não se refere apenas a uma ação motora, mas é uma atividade racional da criança, exige uma operação intelectual de compreensão daquilo que se imita. Ana não domina o mecanismo da escrita ortográfica cursiva. Sabe que precisa da colaboração do outro social mais experiente para executar as ações que demandam o papel social de professora, demonstra ter consciência de sua condição cognitiva naquele momento e, por isso, avisa que "*vai demorar um pouco*" sua

escrita na lousa. Neste caso, o princípio da colaboração converte-se em sinalizador da condição psíquica em que Ana se encontra, visto que ela realiza algumas ações intelectuais que requerem o uso de percepção, atenção e memória visual, ainda em desenvolvimento, na tentativa de escrita.

Vale destacar o mesmo em relação a Mizael, que, ao imitar o papel de criança, realiza as ações intelectuais de coordenar sua atenção e sua percepção no traçado das letras, na correspondência grafo-sonora das letras, com o objetivo de representar por escrito a história. Solicita a Diogo que "*escreva direito,*" demonstrando que, para ele, o desenho apenas não representa a escrita. Há a necessidade de organizar a escrita ortográfica no padrão alfabético como modelo validado pela sociedade ocidental. No entanto, o desapontamento de Mizael, ao descobrir que havia escrito apenas sinais gráficos, sem nenhuma conexão semântica, evidencia sua Zona de Desenvolvimento Próximo Subjetiva, a qual demanda o ensino da letra em sua função semântica na palavra para que possam se desenvolver ações intelectuais que envolvam percepção, atenção, memória voluntária na apreensão do aspecto abstrato da letra na composição da palavra e do sentido da escrita.

Essa perspectiva da imitação em colaboração como possibilidade metodológica para identificarmos a Zona de Desenvolvimento Próximo Subjetiva, partindo da compreensão daquilo que a criança realiza em cooperação com outra pessoa que está em interação com ela na resolução de determinado problema, é indicadora das funções psíquicas que estão em ação.

De acordo com Chaiklin (2011), a principal função das intervenções colaborativas é encontrar evidências de funções psicológicas

em estágio de desenvolvimento, pois são exatamente essas que permitem à criança compreender o teor das ações interventivas e aproveitar-se delas.

> Em uma situação de interação (colaboração) a criança pode imitar apenas aquilo cujas funções em maturação necessárias estão presentes. Se a criança não tem nenhuma capacidade de imitar, isso deve ser tomado como um indicador de que as funções relevantes não estão presentes. Em outras palavras, a criança só é capaz aproveitar uma assistência cujo significado possa ser compreendido por ela. (CHAIKLIN, 2011, p. 669).

A capacidade de imitação como verificação da ZDP Subjetiva torna-se, assim, relevante recurso metodológico a se levar em consideração na organização da brincadeira de papéis sociais na Educação Infantil, principalmente, pelo fato de estar associado a outro valioso indício do desenvolvimento psíquico do pré-escolar. Trata-se do controle voluntário da conduta, demonstrado por Ana e Mizael. Quando Mizael pede ajuda a Ana para escrever, comporta-se exatamente como quem necessita da colaboração do professor. Ana, por sua vez, no papel de professora, assume a responsabilidade em auxiliar o aprendiz na escrita cursiva, mesmo tendo consciência de sua limitação na realização dessa tarefa, por isso adverte que irá demorar.

Esse dado nos remete à questão apresentada por Vigotski (2008) e Leontiev (1994a; 1994b) sobre a relação entre a atividade da brincadeira e o desenvolvimento psíquico da criança em idade pré-escolar manifesta em seu comportamento. Para esses autores, a criança é livre para escolher o tema da brincadeira, mas suas ações necessitam estar em correspondência com o papel escolhido.

Uma particularidade psíquica formada na idade pré-escolar é a subordinação consciente da ação. De forma inédita na história do desenvolvimento infantil, há a possibilidade de a criança agir de maneira autônoma e consciente para alcançar determinado objetivo. Como explica Leontiev (1987), nesta etapa etária estabelecem-se correlações entre os motivos primários (de ordem orgânica e imediata) e os motivos superiores (de ordem cultural) que forjam o aparecimento da capacidade de cumprir, de maneira autônoma, uma ação não atrativa, quando aquilo pelo qual se realiza a ação não é percebido pela criança de maneira direta, mas que ela o representa mentalmente.

> A possibilidade de subordinar conscientemente sua ação a um motivo mais distante é, na realidade, o produto de um grau superior de desenvolvimento e que, ao início, necessita a presença de uma motivação mental *ideal* de comportamento; só mais tarde se estende às correlações que aparecem em forma de correlações visuais no campo de atividade da criança. Então, a conduta do pequeno se converte de *reação circunstancial* (como era na idade precedente à pré-escolar) em comportamento *voluntário*. (LEONTIEV, 1987, p. 61, tradução nossa, grifos nossos).

A formação dessa organização interna mais complexa do comportamento surge pela ampliação das relações sociais que a criança vivencia, num processo de comunicação com o adulto, que passa a direcionar o sentido de suas ações. Para participar ativamente do seu círculo social, a criança percebe que precisa se orientar por motivos correspondentes às ações isoladas em suas operações, mas não em seu conteúdo. Assim, para atingir determinado objetivo, é necessário subordinar seus motivos às suas ações.

Por isso, a imitação na brincadeira não é a simples ação motora correspondente ao papel social desempenhado – é, para além disso, a apropriação dos significados das operações que compõem determinada atividade social, ainda que a criança necessite, para isso, da colaboração do outro social mais experiente.

A assimilação do significado das formas de comportamento social pela criança possui caráter ativo, e se dá nas relações humanas que representam o conteúdo das tarefas a serem desempenhadas por ela na brincadeira de papéis sociais. No jogo é possível que a criança estabeleça a relação entre o motivo e o objetivo de forma mais natural, porque sua motivação na atividade está na ação que lhe permite participar de determinadas relações sociais que compõem o mundo do adulto, ao mesmo tempo em que o objetivo é agir o mais identicamente possível com a realidade. O fator decisivo que pode provocar mudanças qualitativas na apropriação das formas superiores de conduta pela criança é justamente a condição para que ela estabeleça uma relação consciente e de sentido entre o motivo que a levou agir de determinada maneira e a ação que fora subordinada a esse motivo.

O paradoxo fundamental que apresenta a natureza psicológica do jogo protagonizado como atividadeguia para o desenvolvimento da consciência e a personalidade da criança nos remete ao seu caráter de liberdade e entrega emocional. A criança é livre para escolher o tema da brincadeira e o papel que deseja desempenhar, mas suas ações posteriores estarão submetidas a eles. Este é um ponto pertinente no qual precisamos nos deter para compreendermos a contradição interna dessa forma de atividade e as implicações disso no pensamento e no comportamento do pré-escolar.

Na atividade da brincadeira de papéis sociais, Vigotski (2008) chama de "liberdade ilusória" a condição de a criança escolher o tema e o papel a ser desempenhado. A contradição está em que o pré-escolar precisa agir o mais próximo e fiel possível da realidade, e sob o poder das emoções. Neste sentido, torna-se diferente a ação "livre" da criança numa situação real, em que não precisa conter seus impulsos, e sua ação "livre" numa situação imaginária, em que se impõe a exigência da ação em conformidade com o papel. Aqui está a satisfação de suas necessidades internas, em conseguir controlar ao máximo seu comportamento, sua fala, seus gestos; em conseguir planejar as operações que compõem as ações empreendidas à realização do objetivo final no jogo. Elkonin (1987) apresenta essa contradição como a essência do jogo, ao afirmar:

> O paradoxo fundamental do jogo consiste em que, sendo uma atividade maximamente livre, estando sob o poder das emoções, é a fonte do desenvolvimento da natureza voluntária e da tomada de consciência, por parte da criança, de suas ações e de seu próprio eu. (ELKONIN, 1987, p. 86, tradução nossa).

No meio estão presentes as situações sociais das quais o indivíduo necessita se apropriar. A internalização dos significados e dos sentidos das relações sociais não se dá de forma direta e unívoca. É construída a partir de um complexo processo de reestruturação das vivências interiores, marcada por mudanças na relação da criança com esse meio. Essas transformações nas necessidades e nos motivos das ações configuram-se em novos comportamentos, em relação aos quais podemos constatar que, quanto mais conscientes e voluntários, maior é o nível de compreensão e generalização da realidade, por parte da criança.

Essa reorganização de necessidades e motivos resultante da reelaboração interna das vivências converte-se na essência das crises no desenvolvimento humano. Nos processos de crise, à medida que vão emergindo novos motivos e necessidades subjetivas emergidas a partir das transformações nas formas de relações com as pessoas e com os objetos da cultura, a atividade experimenta uma readequação valorativa (VYGOTSKI, 1996). O que antes era importante para a criança e sua autorrealização, agora deixa de ter demasiada relevância. Contraditoriamente, esse processo se apresenta menos consciente e voluntário em relação à personalidade da criança.

Vygotski (1996) apresenta-nos a necessidade de compreendermos o conceito amplo e complexo da vivência, não em seu caráter absoluto de características externas e socioeconômicas. Mesmo em seus índices absolutos, segundo esse autor, o mesmo meio social tem significados distintos para crianças em diferentes faixas etárias. O que é necessário considerar são os índices relativos presentes no meio social e a relação da criança, em dado período histórico do desenvolvimento, com as dinâmicas mudanças que ocorrem nesse entorno. Por isso, a unidade dos elementos pessoais e ambientais se concretiza por diferentes vivências da criança, de acordo com sua relação interna como ser humano com os variados momentos da realidade.

Neste aspecto, considerando a vivência como unidade entre as condições psíquicas e emocionais já constituídas da personalidade e o modo como o indivíduo é afetado pelas situações sociais experimentadas em seu meio, é possível percebermos nas falas de Ana e Mizael os indicativos de como se relacionam com seu entorno social, a maneira

como vivenciam as situações sociais nos contextos escolares e familiares e, principalmente, como internamente se sentem em relação ao que vivem.

Mesmo que a criança ainda não tenha a autoconsciência formada na idade pré-escolar, pois isso implica uma capacidade de generalização dos aspectos afetivos e cognitivos, sobretudo em relação à autovaloração (BOZHÓVICH, 1987), e a criança pré-escolar ainda encontra-se em processo de desenvolvimento dessa forma de autoconceito, os dados apontam que tanto Ana como Mizael generalizam a posição social correspondente aos papéis sociais de professora e de aluno, sinalizando com seus gestos, ações e falas, o modo como internalizaram o significado destas relações vivenciadas.

> Na vivência se reflete, de um lado, o meio em sua relação comigo e o modo como o vivo, e, por outro lado, manifestam-se as peculiaridades do desenvolvimento do meu próprio "eu". Em minha vivência, manifestam-se em que medida participam todas as minhas propriedades que foram formadas ao longo do meu desenvolvimento, em um determinado momento. (VYGOTSKI, 1996, p. 383, tradução nossa).

Estabelece-se uma relação dialética entre o indivíduo e os fatos sociais que acontecem em seu entorno, na qual a qualidade e a medida de suas reações estão em acordo com as características desenvolvidas em sua personalidade. Compreender o funcionamento da consciência infantil como sendo um sistema funcional presume considerar os aspectos da vivência como unidade dialética constituinte desse processo formador da autoconsciência e da personalidade.

Leontiev (1983) e Vygotski (1996) destacam o papel das emoções, a partir da inter-relação entre necessidades e motivos gerados na

atividade e os estados emocionais como construções subjetivas emergidas dessa interação, enfatizando a implicação desse processo na constituição da personalidade e da inteligência. A compreensão da unidade dos processos afetivo-cognitivos impõe-nos a tarefa de revelar os motivos, as necessidades, os interesses, as motivações e as tendências motrizes do pensamento da criança que orientam suas ações nessa ou naquela direção.

Neste sentido, a análise semântica das falas de Ana e Mizael, que trazem os indícios de suas respectivas relações afetivas com a realidade escolar vivenciada, auxiliará as discussões sobre seus comportamentos, por meio da explicação de conteúdos e formas de atuarem na representação dos papéis sociais, assumidos por eles, durante a realização da brincadeira com o tema "Escola."

Leontiev (1983) contribui para compreendermos aspectos da unidade afeto-cognição ao focalizar a dinâmica interna da atividade e, nesse caso, a brincadeira, correlacionada às necessidades, aos motivos e às emoções. As formas de ação e participação de Ana e Mizael na atividade da brincadeira são peculiares ao nível de desenvolvimento de suas personalidades. Para entendermos melhor esse processo, atentamo-nos para a diferença entre necessidades e motivos, muitas vezes tomados como sinônimos reguladores da atividade, quando, na verdade, são distintos.

A partir dos estudos de Leontiev (1978), Martins (2015) realizou uma síntese epistemológica sobre a diferença que existe entre *necessidade* e *motivos* como fenômenos reguladores da atividade, que subsidiará nosso processo de análise. No entendimento da referida autora, a necessidade corresponde a um estado de carência e profundamente emocional indutor de tensões que mobilizam a ação.

No entanto, essa necessidade em si não dispõe de propriedades suficientes para orientar e dirigir as ações das crianças na realização da atividade da brincadeira. É essencial, ainda, que Ana e Mizael se apropriem dos conteúdos que compõem as relações sociais entre professores e alunos. Nessa perspectiva, o objeto da carência ou da necessidade de Ana e Mizael é a possibilidade de agirem nas construções e internalizações dessas relações. Por isso, Martins (2015) considera a necessidade uma conquista que se objetiva apenas como resultado da descoberta do objeto da carência. A descoberta da possibilidade de atuarem como professor e aluno na brincadeira de papéis sociais reconfigura a necessidade em motivo para a ação. Assim, "o motivo abarca a unidade entre a necessidade e o objeto que lhe corresponde, que adquire função estimuladora e orientadora da atividade." (MARTINS, 2015, p. 255).

O objeto perseguido por Ana e Mizael é a possibilidade de atuarem no papel social que corresponda à relação professor-aluno. A maneira como agem nessa atuação pode representar o nível de afetamento que o motivo da ação convertido em objeto de ação na brincadeira exerce sobre ambos. No processo de desenvolvimento, na medida em que vão se complexificando a relação entre a criança e o motivo de sua ação, ou o objeto da ação que irá sanar a sua necessidade interna, o princípio da necessidade como condição primária que impulsiona a ação se inverte. Tal processo se diferencia em cada fase do desenvolvimento, pelas marcas de humanização que vão se imprimindo nas necessidades da criança.

Esse processo de formação histórica das necessidades efetivamente humanas, cuja marca diferencial está no conteúdo e nas formas de sua

satisfação, não é dado em princípio, mas é, antes, construído nas ações e relações da criança no processo de atividade. Nesse ponto de geração e transformação das necessidades primariamente biológicas e autônomas em necessidades humanizadoras e de atuação social, a emoção tem função criadora na atividade – não no aspecto das ações e operações que compõem a atividade, pois, na compreensão de Leontiev (1983), as emoções não são componentes da atividade. As emoções cumprem a função de validar o êxito, ou não, com relação ao produto da ação da criança na atividade.

> As emoções realizam a função de sinais internos; internos no sentido de que não constituem o reflexo psíquico de uma realidade objetal imediata. A especificidade das emoções consiste em que refletem relações entre motivos (necessidades) e a conquista ou possibilidade de realização exitosa da atividade do sujeito que responde às mesmas. Além disso, não se trata aqui da reflexão dessas relações, mas de seu reflexo sensorial direto, de suas vivências. Desse modo, elas surgem como consequência do motivo (da necessidade) em ato e antes que o sujeito faça a avaliação racional de sua atividade. (LEONTIEV, 1983, p. 117).

Assim, a criança pré-escolar não brinca ou atua na brincadeira movida por um sentimento de tristeza ou alegria, raiva ou medo, por exemplo, porque a situação social da brincadeira não representa o reflexo psíquico de uma realidade predefinida e acabada. As emoções cumprem a função de sancionar positiva ou negativamente o resultado das ações da criança, na atividade, em sua atuação para alcançar determinado motivo – o que não significa que ações bem-sucedidas na atividade suscitem emoções positivas. Não há essa correlação. O que há é a relação entre o indivíduo com necessidades construídas sobre bases de interação

cognitivo-afetivas, o que confere uma valoração emocional às necessidades, de forma que a efetivação ou frustração de tais necessidades está em correspondência com os estados emocionais.

As mudanças que vão se efetivando no sistema psíquico da criança em seu processo histórico de desenvolvimento engendram a relação entre a consciência e os estados emocionais.

O dado a seguir (Quadro 10) pode subsidiar a compreensão da unidade afeto e cognição própria à atividade humana, nesse caso, na atividade da brincadeira de papéis sociais. Após a realização da representação do conceito de família, externalizada por meio do desenho e manifestada nas falas das crianças, emergiu uma situação social cuja peculiaridade representativa relaciona-se às necessidades internas características da fase pré-escolar expressa na fala de Ana, que nos remete à necessidade proveniente de suas relações no contexto familiar: a de agir na situação social do núcleo familiar. Ao atuar no papel social de filha, Ana imprime às suas ações os motivos orientadores para exercer, de maneira autônoma e consciente, a atividade de trabalho remunerado, ao mesmo tempo em que exige de Iasmin, no papel de sua mãe, o tratamento adequado ao sentido social que suas ações representam.

Quadro 10 – Amostra 6 de dados emergidos em situação social vivenciada na brincadeirade papéis sociais

ATOS DE VIVÊNCIA **(IDADE, MEIO, ATIVIDADE, AFETIVIDADE)**
INDÍCIOS DE SIGNIFICAÇÃO DO PENSAMENTO/SIGNO VERBAL (Generalização) O processo de *significação* das vivências é feito por palavras.
Após a realização da representação, por meio do desenho, do conceito de família, Ana sugere organizarmos a brincadeira com o tema: "Brincando de família". **Iasmin:** mãe. **Luis:** pai. **Ana:** filha. **Diogo:** filho. **Iasmin:** Filha, vai lavar a cozinha. Eu vou fazê comida. **Ana:** Não... Eu era a irmã mais velha. Tenho que ir trabalhá... **Iasmin:** Eu lavava a louça pra fazer a comida pra você, fia... 'Cê tá com fome? **Ana:** Eu vô trabalhá pra ganhar dinheiro, mãe... [*Começa a contar algumas notas de dinheiro de brincadeira que estão sobre a mesa.*]: Um, dois, você me dá... **Iasmin:** Vou fazê suco pra você, filha...De qual você quer? **Ana:** Eu tenho oito de dinheiro. **Iasmin:** Pode coloca muito açúcar ou pouco? **Iasmin:** Minha filha 'tá com fome. **Diogo:** Mãe, me dá dinheiro... **Ana:** É meu. **Iasmin:** Eu preciso fazê o suco pra menina! **Luis:** Num 'tá pronto, ainda, não? **Iasmin:** Vai logo, minha filha 'tá com fome. **Ana:** Seis, sete, oito... **Diogo:** Sete, ah, não, me dá meus dinheiro, Ana. **Luis:** Ela come de garfo ou faca? Garfo ou colher? **Iasmin:** Anda logo, fia, vem comê... **Ana:** Para de fala comigo assim... Não sou criança, sou a adolescente. [*Ana, dirigindo-se a Iasmin no papel de mãe.*]

Fonte: Dados da pesquisa (COSTA, 2018).

As ações de trabalhar e ganhar dinheiro não existiam *a priori* para Ana. Foram surgindo no contexto da atividade, confirmadas pela necessidade de ser tratada conforme a situação social exigia. A ação de imitar alguns traços que ela considera significante nas ações do adulto, portanto, retiradas da realidade concreta, permitiu a Ana se apropriar da genericidade da vida cotidiana, elaborando-a em forma de objetivação genérica em-si; e objetivar-se enquanto individualidade em-si: trabalhar para ganhar dinheiro. Para que Ana, na brincadeira, pudesse ascender à formação da genericidade para-si do conceito de trabalho como atividade remunerada, seria necessário o desenvolvimento de uma relação não espontânea entre trabalho e dinheiro e, ainda, a capacidade de escolha livre e voluntária de um tipo de trabalho que lhe permitisse total envolvimento na realização prática e emocional.

Sob esse ponto de vista, a questão da consciência está inter-relacionada à formação de necessidades e motivos internos que oriente a atividade da criança, o que, a depender das apropriações e objetivações realizadas por ela, se configura ou não em atividade humanizadora. Como argumenta Duarte (1999, p. 144):

> Todo indivíduo forma-se, através dos processos de objetivação e apropriação, enquanto um ser genérico, um ser pertencente ao gênero humano. Entretanto, sob as relações sociais alienadas, a maioria dos seres humanos vive quase que exclusivamente no âmbito da genericidade em-si, não se tornando indivíduos para-si, seres genéricos para-si, não construindo sua individualidade enquanto uma singularidade que mantém uma relação consciente, livre e universal com o gênero humano.

Portanto, não basta que a criança conheça a relação entre trabalho e renda de forma não alienadora para que as apropriações e objetivações genéricas para-si se tornem um processo de humanização. Isso dependerá do modo como surgiu e se desenvolveu o conteúdo que compõe os sentidos das relações sociais travadas na brincadeira de papéis sociais.

Na brincadeira, Ana estabelece uma relação de sentido sobre o papel de adolescente, apresentando comportamento inerente a ele, e exigindo de Iasmin o mesmo. Há o desejo de ocupar um lugar de adolescente na esfera social e, para isso, exige uma relação diferente, que demanda um tratamento diferenciado de Iasmin como sua mãe. O ambiente externo é a condição material criada na esfera imaginária, mas que requer açõesreais para o desenrolar da brincadeira. Os significados absorvidos do mundo real relacionam a situação financeira ou a capacidade de ganhar dinheiro como condição necessária para autorrealização pessoal. É o conceito alienante de trabalho apresentado pela sociedade capitalista. Ana demonstra um comportamento próprio da idade adolescente, em que o mundo do trabalho desponta como interesse central.

Na brincadeira de papéis sociais a criança eleva-se, do ponto de vista psicológico, a uma estrutura superior à sua idade, o que Vigotski (2008, p. 35) diz ser o momento de criação de uma *zona de desenvolvimento iminente*[16], porque a criança se comporta de maneira diferente do cotidiano, buscando como referência modelos sociais que demandam ações acima de sua condição atual ou situação cotidiana.

---

[16] A bibliografia utilizada foi traduzida por Zóia Prestes, que utiliza a nomenclatura *iminente* ao invés de *próximo* ou *proximal*, como em outras traduções, por entender que traduz com maior exatidão a ideia de *proximidade* e *possibilidade*, conforme os escritos por Vigotski, em russo.

Modifica-se a relação que se estabelece na unidade entre os motivos e os objetivos pessoais de Ana e seu entorno social.

> A reestruturação de necessidades e motivos, a revisão dos valores é o momento essencial na passagem de uma idade a outra. Ao mesmo tempo se modifica também o meio, quer dizer, a atitude da criança ante o meio. Começam a interessar-lhe coisas novas, surgem novas atividades e sua consciência se reestrutura, se entendemos a consciência como a relação da criança com o meio. (VYGOTSKI, 1996, p. 385-386, tradução nossa).

Por vezes a atitude do adulto em relação à criança assemelha-se à de Iasmin (no papel de mãe), como no dado acima. Não reconhecer as mudanças internas que refletem no comportamento da criança, as quais podem indicar as condições de sua idade psicológica, leva pais e professores a lidar com os momentos de instabilidade da criança de maneira equivocada ou pouco efetiva. Entender a vivência como a relação interior da criança, como ser humano, com um ou outro momento da realidade significa compreender as formas como as sensações externas entram em relação com as condições internas do indivíduo, em dado período, e são significadas a partir das condições psíquicas construídas, mediadas pela linguagem e pela experiência acumulada, bem como dos componentes afetivos desenvolvidos. A vivência representa a forma como a criança generaliza suas emoções afetivas e relações sociais. Por essa razão, é possível dizer que a realidade apreendida pelas impressões sensoriais são refletidas no cérebro e processadas por ele, por meio das funções psíquicas superiores, denotando o caráter voluntário e criativo da atividade cerebral.

A complexidade da questão da relação indivíduo-meio está em compreender a afetividade nos aspectos que envolvem emoções e sentimentos que necessitam ser tratados no enfoque sistêmico em relação a todos os processos funcionais, com destaque para a relação dialética que há entre pensamento e sentimento.

Martins (2015) apresenta uma relação análoga desse processo, na descrição da relação sobre o desenvolvimento do pensamento por conceito, a internalização de signos e a significação dos sentimentos, ao destacar que "o ser humano não sente simplesmente, mas percebe o sentimento na forma de seu conteúdo, vividos como juízos, guardando sempre relação com o pensamento, assim como o próprio pensamento não se isenta, em diferentes graus, dos sentimentos." (MARTINS, 2015, p. 252).

Neste sentido, descobrir a relação genética entre as emoções humanas e a formação da autoconsciência da personalidade e a consciência da realidade objetiva representam condições para explicação da vida psíquica ou do funcionamento afetivo, na perspectiva de sua natureza histórico-cultural.

Esse processo guarda relação com a formação do chamado *Sistema Eu*,[17] descrito por Bozhóvich (1987) como a mais importante formação da consciência e da personalidade da criança na primeira infância, que permitirá o desenvolvimento da autoconsciência e da capacidade de autoavaliação no período etário subsequente, em idade pré-escolar e escolar. Conforme esse autor, o processo de desenvolvi-mento do *Sistema*

[17] L. Bozhóvich (1987) denomina de "Sistema Eu" a formação psíquica central que surge ao final da primeira infância, por volta dos três anos de idade, em que a criança começa a generalizar suas necessidades intelectuais e afetivas, geradas a partir da vontade de atuar por si mesma, de ter maior autonomia em suas ações e posicionamentos.

Eu se realiza sobre as bases das generalizações intelectuais e afetivas, ou seja, das apropriações cognitivas sobre usos e funções dos objetos culturais, dos significados das relações sociais e a formação subjetiva da personalidade, da consciência e da autoconsciência provenientes das vivências experimentadas nesse processo.

Os desdobramentos desse peculiar processo evolutivo permitem a passagem do conhecimento de si para a autoconsciência afetiva de si, de suas necessidades afetivas de reconhecimento das capacidades e habilidades, de aceitação por parte do grupo social e, para isso, instaura-se a necessidade de agir por si mesmo, de maneira autônoma.

> O processo de formação da criança na primeira infância culmina com o surgimento da formação pessoal central na forma do "Sistema Eu". Esse sistema é composto não apenas pelo conhecimento de si mesmo, mas também pela relação consigo mesmo. Toda a formação subsequente da personalidade está intimamente ligada ao desenvolvimento da autoconsciência, que tem suas características específicas em cada estágio da evolução. (BOZHÓVICH, 1987, p. 262, tradução nossa).

Na idade pré-escolar, o conteúdo específico que move os interesses da criança é a participação nas atividades que compõem os diferentes núcleos sociais dos quais ela participa, em casa, na escola, no parque, no clube, dentre outros. As ações empreendidas na atividade do jogo de papéis possibilitam-lhe desenvolver a consciência sobre obrigações e direitos que integram os diferentes contextos sociais, além de promover sua autoconsciência afetiva em relação à sua capacidade de corresponder às expectativas definidas por seu grupo social. De acordo com as condições sociais em que essas vivências se realizam é que se definem as formas de generalizações afetivas – sejam positivas ou

negativas, dependendo dos graus de aceitação ou repressão por parte do adulto.

O dado apresentado pela fala de Ana na brincadeira, ao solicitar a Iasmin que não a tratasse como criança, pois já era adolescente, expressa o modo como se sente em relação à posição social ocupada e a maneira como o tratamento de Iasmin, no papel de mãe, a afetou internamente. Sua fala exprime haver descoberto o objeto que se encontra na base de sua ação na atividade: participar das relações sociais que compõem a atividade de um adolescente, que são a comunicação social e o trabalho e, portanto, exigem um tratamento diferente ao que a "mãe" estava lhe dispensando.

Esse conteúdo específico da atividade pré-escolar representa o conjunto de condições objetivas que definem o caráter da vida da criança e a qualidade da atividade principal dessa fase evolutiva. Nesse sentido, é possível enfatizar que o conjunto de condições objetivas interfere diretamente na qualidade das relações estabelecidas entre a criança e seu entorno social e, por conseguinte, na formação de seu "Sistema Eu". Considerar esse fato é elemento ímpar para compreensão do processo de desenvolvimento da consciência e da personalidade infantis, uma vez que a amplitude de evolução psíquica está na possibilidade de formar a duplicidade dos princípios complementares da ação consciente e da consciência da ação social. Tem-se, assim, o desenvolvimento não apenas da capacidade de agir de forma voluntária e consciente em diversas situações, mas, sobretudo, da ação consciente dentro de um sistema de relações humanas. A esse novo nível de autoconsciência Bozhóvich (1987, p. 264) intitulou "*Eu social*".

No processo histórico de desenvolvimento ontogenético da personalidade há uma interdependência entre fatores externos e internos, manifestados pelo nível de autoconsciência expresso na forma de identificação da *posição interna* de relação entre as capacidades psíquicas formadas e aquelas em formação. A determinação do nível de autoconsciência da criança, manifestada pela presença da qualidade de sua posição interna, permite compreendermos a formação da personalidade na ontogênese e, ainda, descobrir as particularidades de sua evolução psíquica e cognitiva.

> A posição interna se forma como resultado de influências externas refletidas através da estrutura das particularidades psicológicas já existentes na criança, que são, de alguma maneira, generalizadas por ela e constituem uma nova estrutura pessoal central, que caracteriza a personalidade da criança em conjunto. Precisamente essa nova estrutura determina sua conduta e atividade e todo o sistema de suas relações com a realidade, consigo mesma e com as pessoas ao seu redor. (BOZHÓVICH, 1987, p. 264, tradução nossa).

A criança reage ao mundo ao seu redor por meio de sensações, percepções, atenção, experiências memorizadas, pensamento, linguagem, imaginação, emoções e sentimentos, em que se forma, pela interação dessas funções, a imagem subjetiva da realidade na consciência. Essa interação funcional acontece de modo peculiar em cada idade. No caso do pré-escolar, há o esforço em ocupar uma nova posição no sistema de relações sociais e, por conseguinte, realizar novas funções sociais mais significativas para ele.

De acordo com o lugar que a criança ocupa na esfera social em dada etapa de seu desenvolvimento, diversas transformações nos seus

níveis de consciência instrumentalizam-na para ampliar sua visão de mundo, redimensionando a maneira de relacionar-se com ele. Dentre essas transformações, podemos mencionar a ampliação de sua consciência sobre o conteúdo específico das formas de relações sociais com as pessoas de seu entorno (no núcleo familiar, no social) e, aliada a isso, a tomada de consciência do seu "Eu Social".

Redimensionar a forma de relacionar-se no mundo implica uma remodelagem no sistema de generalização da realidade, processo que guarda relação com evoluções e transformações no pensamento infantil, por meio do desenvolvimento do processo de significação. A compreensão da lógica desses processos de generalização do pensamento infantil, especificamente o pensamento do pré-escolar, permite-nos explicar a particularidade qualitativa da consciência infantil.

Em suma, a discussão desta subseção buscou a análise sobre as diferentes formas de interações estabelecidas entre as crianças e as situações sociais organizadas com o propósito de compreender a relação personalidade e meio social, tendo como unidade constitutiva desse processo a *vivência.* Nosso objetivo, ao organizar o ambiente educativo para o desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais, foi propiciar um espaço e um momento destinados à criação cultural das crianças, em que pudessem escolher os temas das brincadeiras, os papéis e os conteúdos que compuseram a atividade e, pelas interações sociais estabelecidas, mediadas pelo uso da palavra, dos objetos, das ações e suas respectivas significações, tivéssemos elementos que nos permitissem compreender o modo de pensar, a expressão dos valores morais e éticos desenvolvidos em cada criança durante a atividade.

No entanto, é pertinente destacarmos os pontos vulneráveis nessa organização metodológica em relação à organização do meio social como fonte do desenvolvimento cultural da criança. Nos limites das apropriações teóricas da pesquisadora e das condições objetivas para realização deste estudo, sobretudo no que se refere ao tempo cronológico para execução da pesquisa e o tempo psicológico das crianças participantes, o ambiente educativo para a brincadeira poderia ser melhor potencializado no sentido de promover a ampliação da qualidade do desenvolvimento infantil, o que implicaria a ampliação do horizonte cultural e de percepção do acúmulo histórico apresentado às crianças.

O meio social organizado intencionalmente para um desenvolvimento mais complexo demandaria um diálogo com a realidade das crianças, com os aspectos de sua vida; ao mesmo tempo, viabilizaria práticas pedagógicas desafiadoras, que promovessem a convivência com a diversidade, com diferentes situações e emoções, instigassem as crianças a buscar soluções coletivas para problemas comuns, inserindo-as em contextos que demandem posicionamentos, em que haja momentos de contraposições e de colaboração mútua. A brincadeira é atividade profícua para ampliação e diversificação do meio cultural da criança, pela possibilidade de transitar por diversos meios sociais, reconhecendo as experiências culturais da criança e agregando novas experiências e culturas.

O ambiente facilitador e desafiador como fonte de desenvolvimento do pré-escolar deveria conter situações que permitissem às crianças irem além de suas experiências; um ambiente, nas palavras de Vigotski (2018), com as “formas mais elaboradas da cultura” que permitissem a ampliação do conteúdo das brincadeiras. Poderíamos

inserir temas diferentes que remetessem a papéis mais sofisticados, como maestro regente de orquestras, escultor, cantor de óperas, escritor, juiz de direito, astronauta, cientista, músico de orquestra sinfônica, pintor de telas, presidente da república, chefe de cozinha, pintor de telas, entre outros.

Os limites desta pesquisa apresentaram indícios das formas de relação das crianças com ambientes conhecidos, não extrapolando os limites das vivências imediatas. A visita ao museu constituiu-se na possibilidade de conhecer um espaço cultural diferente. A ação das crianças nesse ambiente converte-se na elaboração de significados para objetos culturais desconhecidos por elas, oportunizando-lhes a construção mental de sentidos sobre uma realidade histórica e socialmente inédita, o que representou, ainda que de maneira singela, a imersão das crianças na historicidade de cada objeto conhecido no museu.

Na próxima seção de análise, enfatizamos o núcleo da *imaginação*,por representar a objetivação de todo o processo de pesquisa experimentado pela internalização dos signos culturais e como resultado das vivências das relações sociais que compõem o entorno da criança participante do estudo ora apresentado.

Capítulo III

ATOS DE CRIAÇÃO E IMAGINAÇÃO

O princípio criativo é inerente ao desenvolvimento humano,
é comum a todos os seres, é o fulcro da vida das pessoas.
VIGOTSKI, Lev Semenovich

Nesta seção de análises examinamos as minúcias emergidas no processo desta pesquisa que apontem para o caráter ativo e criativo da brincadeira de papéis sociais no curso do desenvolvimento infantil. Evidenciamos as marcas dos processos de criação das crianças nos diferentes momentos objetivados nos eventos vivenciados na brincadeira de papéis sociais. As marcas resultantes da ação criativa das crianças em atividade são estudadas sob a perspectiva apresentada por Vigotski (2009b), da imaginação como função psíquica superior produzida na atividade de reelaboração ativa das vivências na criação do novo. A imaginação é, portanto, a base de toda atividade criadora do homem, possibilitada pela propriedade de plasticidade presente no cérebro humano, a qual permite recombinar experiências e conhecimentos apropriados com a reelaboração original e singular objetivada na criação humana.

Nesse contexto epistemológico destacamos dois aspectos constitutivos do comportamento e das ações das crianças na atividade: o

https://doi.org/101.36311/2020.978-65-5954-013-6.p213-255

caráter *reconstituídor*ou *reprodutivo* da atividade e o gênero de atividade *combinatória* ou *criadora* (VIGOTSKI, 2009b). É interessante a reflexão que Vigotski apresenta sobre a atividade criadora do homem na relação com o comportamento desenvolvido em atividade, o que nos leva a considerar as particularidades constitutivas da imaginação, para que seja possível identificar o caráter inovador ou reprodutivo que desenvolvemos com as crianças a partir de nossas ações pedagógicas.

O referido autor explica que o tipo de atividade de caráter reconstituídos ou reprodutivos, está diretamente interligado à memória e fundamenta-se na reprodução dos meios de conduta anteriormente elaborados. A característica comum desse tipo de comportamento é a repetição do já existente: não cria o novo, mas, conserva a experiência anterior. Tal comportamento possibilita a adaptação do homem ao seu ambiente, permitindo que assimile e reproduza as experiências precedentes e, dessa forma, não tenha que recomeçar do zero a cada nova geração.

No entanto, o cérebro humano possui, além dessa função reprodutiva de fixar e conservar experiências anteriores, outra função primordial ao desenvolvimento psíquico cultural, que comporta um gênero de atividade *criadora* ou *combinatória,* cujo produto é a criação de novas imagens e ações.

> O cérebro não é apenas o órgão que conserva e reproduz nossa experiência anterior, mas também o que combina e reelabora de forma criadora, elementos da experiência anterior, erigindo novas situações e novo comportamento. Se a atividade do homem se restringisse à mera reprodução do velho ele seria um ser voltado somente para o passado, adaptando-se ao futuro apenas na medida

> em que este reproduzisse aquele. É exatamente a atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando seu presente. A psicologia denomina de imaginação ou fantasia essa atividade criadora baseada na capacidade de combinação do nosso cérebro. (VIGOTSKI, 2009b, p. 14).

Nesse contexto, a atividade criadora é, em essência, humana, porque ultrapassa, ainda que sob condições minimamente perceptíveis, os limites do visto e do vivido no cotidiano. O que impulsiona a criança a criar é a necessidade de elaborar o significado das impressões vivenciadas. Vemos essa possibilidade se concretizar na brincadeira, atividade que lhe permite reelaborar de maneira criativa um sentido diferente às suas vivências, sentido novo que corresponda aos seus anseios e às aspirações recombinadas de elementos retirados da realidade. Por essa razão, Vigotski (2009b) afirma ser o ato de criação infantil a imaginação em atividade e a coloca no âmbito das *atividades genéricas* exatamente por não representar uma característica peculiar da criança e, sim, por ser produto de uma formação do indivíduo resultante das objetivações históricas realizadas por ele.

Vigotski (2009b) coloca a imaginação no âmbito de gênero de atividade combinatória ou criadora, o que denota uma forma superior de comportamento resultante do desenvolvimento histórico e social advindo dos processos de apropriação e objetivação. Nessa perspectiva a imaginação infantil é tomada, nesse estudo, como uma função psíquica superior e, portanto, uma neoformação (LEONTIEV, 1978) psíquica desenvolvida na atividade da brincadeira de papéis sociais.

Essa é a essência argumentada por Vigotski (2009b) ao explicar que a criança brinca para imaginar, e não imagina para brincar.

Nessa visão epistemológica é possível considerarmos a imaginação criadora mais como regra do que exceção. Essa constatação remete-nos à célebre frase do físico e teórico alemão Albert Einstein (1879-1955): "A imaginação é mais importante que o conhecimento", visto que a atividade criadora que impulsiona a imaginação é a propulsora do conhecimento. Acrescentemos a isso a reelaboração de outra frase, cuja autoria (sem possibilidade de confirmação) é atribuída ao mesmo renomado teórico, abordando a condição humana de visão sobre a vida: "Há duas formas de viver a vida: uma é acreditar que não existem milagres, a outra é crer que tudo é um milagre". Os princípios filosóficos contidos nessas elaborações, aliados ao processo de recriação sobre a visão da realidade objetiva, poderiam nos credenciar a imaginar que há duas formas de conceber a realidade: uma é acreditar que tudo o que existe é simples reflexo do real; a outra é considerar que todo real é produto da criação imaginária.

Essas proposições constituem-se em pano de fundo para adentrarmos as reflexões acerca da imaginação como atividade criadora no âmbito da prática pedagógica vigente em nossa realidade.

No processo de análises tratamos os traços indiciários de criação apresentados pela criança na atividade da brincadeira como sendo a imaginação em ação. A brincadeira, assim entendida, converte-se em *locus* adequado: na medida em que os elementos constituintes da situação imaginária vão se aprimorando, a brincadeira vai se sofisticando pela reelaboração de ações, gestos, diálogos e interações estabelecidas. A combinação desses elementos transforma-se em base para a criação, pela capacidade da criança em recombinar o já conhecido e experienciado em novas maneiras de compreender a realidade e agir sobre ela.

Vigotski (2009b) corrobora a essencialidade da brincadeira como atividade propícia na infância para o desenvolvimento do trabalho de criação e imaginação, destacando o valioso papel da imitação nas brincadeiras das crianças, como forma ideal de incorporação das práticas e exercício de papéis e posições sociais.

> A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas. É uma combinação dessas impressões, e, baseada nelas, a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios da criança. Assim como na brincadeira, o ímpeto da criança para criar é a imaginação em atividade. (VIGOTSKI, 2009b, p. 17).

A atividade criadora não representa momentos de devaneios das crianças. Ao contrário, é resultado de motivos emergidos e convertidos em objetivos intencionalmente direcionados por ações deliberadas na resolução de um problema ou de determinado anseio. A criação tem sua origem em certa problematização que se instaura na relação entre o já conhecido ou experienciado, mas que não atende às demandas erigidas nas constantes mudanças que vão se efetivando nas formas de organização social, nas interações e relações sociais, e de apreensão do conhecimento, ou da relação sujeito e objeto.

Neste sentido, consideramos a imaginação criadora como função psíquica superior, de natureza social, capaz de articular o desenvolvimento da ação voluntária, porque implica um ato de decisão, uma vontade que culmina em ação, como produto do processo de elaboração da consciência, pela possibilidade de idealizar os conhecimentos internalizados pelas práticas sociais, ao mesmo tempo em que orienta o indivíduo em suas relações sociais. A natureza da atividade criadora está relacionada

à qualidade das relações e experiências sociais vivenciadas, o que fundamenta a tese de que a criação não se restringe a uma ação livre do pensamento, mas é resultado de um trabalho psíquico intenso e, muitas vezes, exaustivo.

> É equivocado considerar a capacidade criadora como resultado de uma inspiração que permite ao escritor, ao artista e ao inventor criar suas obras sem trabalho. Na realidade, a inspiração é a tensão imensa de todas as forças psíquicas do homem. É a concentração máxima destas forças para solucionar a tarefa apresentada. (IGNATIEV, 1960, p. 317).

Não se pode esperar a criação como ato de prazer, de contemplação do real, mas, como uma atividade voltada a resolver problemas correlatos. Sendo assim, exige, antes de tudo, a permanente ação problematizadora da atividade em desenvolvimento. Essa ação é pedagógica, e não espontânea, demandando, portanto, ações pedagógicas intencionalmente organizadas com fins a desenvolver esse processo criador na criança. Um dos princípios que podem ser mais bem explorados na organização metodológica para o trabalho com a imaginação criadora é o da problematização que emerge no processo de atividade e, ainda que não seja expressa ou verbalizada pelas crianças, pode ser propositadamente instaurada.

Retomemos os dados de análises para compor a discussão acerca da interligação entre a brincadeira e o desenvolvimento da imaginação. Em nossa concepção epistemológica há uma relação dialética que compõe a atividade da brincadeira e o desenvolvimento da imaginação, em que não se pode fragmentar a formação da imaginação na ação do brincar e a criação de uma situação imaginária precedente que atua como base para o

desenvolvimento da própria brincadeira. Vigotski (2008) compreende a criação da situação imaginária como critério básico para o desenvolvimento da brincadeira.

Essa criação imaginária não ocorre no âmbito da percepção direta, mas em sua relação com o ideal imaginário, ou seja, é o espaço representado entre o campo visual e o semântico, em que, para ver e para criar esse campo, se faz necessário que a criança esteja dentro e fora da brincadeira. Ainda que a criança reproduza aspectos das situações sociais vivenciadas por ela, há traços de reelaborações criativas na reconstituição dessa realidade que respondem aos desejos e interesses pessoais. A lógica interna deste processo consiste em perceber a influência dos fatores internos (sentimentos e emoções) sobre os fatores externos (ações e palavras).

Analisemos os dados emergidos na brincadeira que apontem para os atos de criação das crianças como momentos expressivos de sua imaginação em ação. A imaginação compreendida como função psíquica superior e objetivada nos atos de criação das crianças, manifestados nos momentos de *criação do enredo*, composto pela trama do jogo e as relações sociais desenvolvidas; a *imitação* das ações e relações sociais retiradas da realidade social, que funcionam como conteúdo do jogo; o *controle da conduta* como forma de submissão voluntária às regras implícitas nos papéis sociais.

Todos esses momentos indiciários dos atos de criação das crianças são concebidos em sua relação com o desenvolvimento da linguagem, especificamente do significado da palavra em ação na atividade da brincadeira, considerando a esfera das afetações emocionais consubstanciadas nesse processo, ao que Vygotski (2001, p. 434) nomeia

"*lei da sensação real*",[18] que compreende a imaginação vinculada à dinâmica de nossos sentimentos. A importância de se compreender esse processo resulta na possibilidade de criar metodologias aportadas nos princípios da brincadeira como atividade principal na idade pré-escolar, que possam orientar o trabalho docente de maneira a desenvolver a imaginação criativa no ensino do brincar, delineando caminhos para a evolução dessa forma de atividade os quais, de fato, possam contribuir para o desenvolvimento infantil.

Neste contexto teórico e de reflexões, admitimos a relação indissociável entre consciência e atividade, cuja dinâmica complexa está em que a consciência dirige a atividade para a atender às necessidades subjetivas. Ao mesmo tempo essas necessidades emergem do próprio processo de atividades e relações sociais vivenciadas. Na idade pré-escolar, a atividade da brincadeira de papéis sociais é motivadora das ações da criança, pela condição que lhe propicia de atuar numa situação criada para atender às necessidades emergidas nas relações sociais.

Ocorre que, tanto o surgimento dessas necessidades na criança, quanto a elaboração da situação imaginária, como produtos da consciência, não são processos derivados do acaso. O desejo que motiva a ação está condicionado às qualidades das afetações provenientes das apropriações dos objetos e das relações sociais experimentadas pelo indivíduo em sua vida social. No bojo dessas infindáveis sensações e sentimentos é que se forja a consciência. O que impulsiona o indivíduo para a ação, na atividade, não é a necessidade em si, mas a identificação

---

[18] Vygotski (2001) apresenta a relação inseparável entre a imaginação e as emoções em forma de lei para confirmar a proposição de que, do ponto de vista da racionalidade, as criações fantásticas podem ser consideradas irreais, mas o sentimento provocado por elas é real. Por isso, afirma ser a imaginação uma atividade extraordinariamente rica em momentos emocionais.

do motivo convertido em objeto que satisfaça a determinada necessidade. Essa característica funcional de interligação consciência e atividade é articulada pela unidade dos processos afetivo-cognitivos.

> Tratar o reflexo psíquico como efeito da relação entre sujeito e objeto implica que a imagem subjetiva de um dado objeto exige que este se coloque como *objeto* para um dado *sujeito*. É nessa trama que se dá a complexidade do processo de apropriação-objetivação pelo sujeito e que se constituem as funções cognitivas e as funções afetivas, caracterizando o desenvolvimento da sua consciência. (GOMES; MELLO, 2010, p. 685).

Compreender a constituição da consciência tendo a vivência como unidade do afetivo-cognitivo implica elucidar o modo como a criança é afetada pelas experiências vivenciadas, pois a partir disso é que se define sua maneira de pensar, de sentir e de agir, configurando-se, assim, em seu posicionamento ante as diversas situações com as quais se confronta, seja na ordem dos fenômenos, dos objetos ou das ideias. Neste sentido, Gomes e Mello (2010) apontam para as funções cognitivas como idealizadoras da imagem subjetiva do objeto em seu aspecto concreto, enquanto as funções afetivas representam o objeto a partir da imagem construída na relação do indivíduo com o mesmo objeto. Como resultado desse processo, a formação do sentido emerge como síntese da dinâmica inter-relação entre os significados e os afetos vivenciados, representadopela unidade afetivo-cognitivo.

Em termos práticos, apenas a necessidade de participar do mundo dos adultos não é capaz de levar a criança à brincadeira de papéis sociais, tampouco, condicionar sua evolução como atividade promotora do desenvolvimento infantil. Para que isso aconteça é preciso que a criança

atue de maneira autônoma e ativa sobre a realidade, convertendo em motivo o objeto capaz de satisfazer sua necessidade. No caso da brincadeira, o motivo da ação é o papel a ser desempenhado, que representa a síntese do objetivo e do subjetivo. No papel desempenhado na brincadeira, a criança pode colocar em ação seus sentimentos, aspirações, pensamentos, enfim, suas criações imaginárias como forma de expressão do sentido pessoal das significações das relações sociais reelaboradas. Vejamos alguns momentos das ações vivenciadas pelas crianças na brincadeira de papéis sociais que apontem indícios do uso da função imaginária.

A criação do enredo: a *trama* do jogo como forma de criação e reelaboração da realidade e as *relações sociais* como elementos retirados da realidade objetiva

Em cada encontro as crianças definiam em conjunto o tema, os personagens, os objetos e a organização do espaço para realização da brincadeira.

A imaginação criadora demanda uma ação voluntária de formações mentais e idealizações que não se limitam aos objetos concretos, mas ao desenvolvimento do pensamento verbal que implica o uso funcional da linguagem, o que compreende a evolução do significado da palavra, permitindo, portanto, a ação num plano imaginado, prescindindo de modelos presentes, pois opera no campo das representações mentais, subsidiada pela linguagem simbólica (ações, gestos representativos) e palavras.

Com o propósito de promover condições para o desenvolvimento do pensamento verbal ou representativo, como forma de objetivação da

imaginação criadora, organizamos os espaços para realização da brincadeira embasados nos pressupostosda linguagem como ato social ou ação dialógica, presentes nas interações discursivas[19] (VOLÓCHINOV, p. 221), como sendo um acontecimento social que encontra no enunciado sua forma material de comunicação produtiva. A comunicação discursiva produtiva abrange na palavra a unidade entre a situação concreta e a extraverbal, condição indispensável para sua compreensão e explicação.

O enunciado materializado na palavra é um ato criador, uma ação simbólica, concreta, de esforço de compreender o mundo, a realidade que se apresenta. Nesse sentido, a comunicação social é um ato político, não é neutra, pois, como evidencia Paulo Freire (1989) "não é possível texto sem contexto". Minha palavra está impregnada de conteúdo ideológico, de posições valorativas, de conhecimento de mundo, o que torna os enunciados as unidades reais no curso da linguagem, justamente pelo elo entre palavra e contexto social, entre real e imaginário.

Neste contexto, Volóchinov (2017) considera o enunciado como totalidade do discurso, este compreendido como processo ininterrupto da vida discursiva exterior e interior do indivíduo.

> O enunciado exterior atualizado é uma ilha que se ergue do oceano infinito do discurso interior; o tamanho e as formas dessa ilha são determinados pela *situação* do enunciado e pelo seu *auditório*. A situação e o auditório forçam o discurso interior a atualizar-se em uma expressão exterior determinada e diretamente inserida no contexto

[19] Volóchinov chama de interação discursiva a toda forma de comunicação entre sujeitos que acontece por meio de um ou de vários enunciados. Desse modo, na condição de acontecimento social, a interação discursiva é a realidade fundamental da língua. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 219).

> cotidiano não enunciado, que é completado pela ação, ato ou resposta verbal dos outros participantes do enunciado. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 221, grifos do autor).

O processo de atualização do discurso interno para ser externalizado em forma de discurso externo considera o atrito da palavra com o meio extraverbal e com as palavras alheias. Neste sentido, o enunciado objetivado em forma de pequenos gêneros cotidianos acaba por se constituir pelas particularidades eventuais surgidas nas situações cotidianas experimentadas pela criança.

Por meio do diálogo como ação participativa das crianças foi possível conhecermos, em parte, o contexto vocabular que compunha o domínio de expressões presentes em suas falas. Esse contexto interligava-se às escolhas dos temas para realização da brincadeira, pois, em maior ou menor proporção, expressavam o universo social vivenciado por elas. A partir dessas constatações, as intervenções da pesquisadora no processo de realização da brincadeira eram direcionadas a problematizar as criações representativas das relações sociais protagonizadas pelas crianças em atividade.

A riqueza desse processo está na criação, pela criança, do enredo ou conteúdo que compõe a trama do jogo. Esse conteúdo não é possível de se dar *a priori*, antes, é criado nas ações e relações sociais travadas na dinâmica da atividade. Emerge e é reelaborado nas interações discursivas, expressando com originalidade as vivências e os modos de ver e compreender o mundo pela criança.

Pela intencionalidade investigativa deste estudo, escolhemos a utilização do *gênero discursivo primário*, que compõe as *réplicas dos diálogos cotidianos em sua relação com o gênero discursivo secun-*

dário,composto pelas formas mais elaboradas de produção dialógica,em sua modalidade oral, como instrumento indiciário do desempenho da função simbólica da consciência, objetivada nas ações e nas falas das crianças no jogo. Bakhtin (2016) argumenta sobre a importância de se considerar a relação intrinsecamente dialógica entre os gêneros discursivos primários e secundários na constituição do enunciado como expressão da vida e da criação ideológica.

Não há um gênero discursivo puro, do ponto de vista de sua composição, pois a construção dialogal é atravessada por vozes alheias, por palavras do outro social que se mesclam às minhas palavras, à minha voz, na composição enunciativa do diálogo.

Nessa perspectiva, a análise das produções discursivas das crianças e objetivadas em seus enunciados é compreendida na relação idiossincrática entre os gêneros primários, advindos de suas interações informais, e os gêneros secundários, resultantes das interações formais da criança nas diferentes esferas sociais e culturais das quais participa. O gênero discursivo estruturado sob a forma de réplica do diálogo cotidiano é produzido nas situações de interações sociais conforme a necessidade dos interlocutores, o que significa ser a palavra em ação. Desse modo, entendemos haver esclarecido sobre a natureza do enunciado como atividade linguística capaz de refratar o modo peculiar como a língua integra a vida (através dos enunciados concretos); assim como, de maneira equivalente, é por meio dos enunciados concretos produzidos nos argumentos discursivos que a vida entra na língua.

As criações produzidas nos enunciados presentes no discurso das crianças durante a brincadeira são objetivadas na palavra como signo verbal, gerado nas relações sociais, o qual é reelaborado internamente e

devolvido ao meio social em forma de respostas que revelam o significado das ações e generalizações realizadas. Por essa razão, o significado da palavra como unidade entre pensamento, fala e ação é abordado como sinalizador da própria evolução da brincadeira de papéis sociais, refratando a transposição das etapas evolutivas do pensamento, inicialmente consubstanciadas nos modos de ação com os objetos em ascensão à formação da ideia, pela palavra.

Sabemos que a simples substituição de objetos é insuficiente para que o jogo se efetive. O que preenche a atividade e motiva as crianças no jogo é o desempenho do papel escolhido e a capacidade de subordinação às regras implícitas no papel (ELKONIN, 2009). Quanto mais desenvolvido está o jogo, mais se evidencia o comportamento da criança em conformidade com as regras internas e tanto mais se diversificam as ações lúdicas com os objetos, assim como, também, os sentidos atribuídos a esses, o que provoca a continuidade e a ampliação dos argumentos.

Nessa perspectiva, a nossa intenção interventiva na organização das condições objetivas para a realização da brincadeira não se centralizava nos objetos em si, mas nas ações que as crianças desempenhavam com eles, ações de transposições semânticas e de reelaborações dos significados das relações sociais, durante a realização do jogo. Acreditamos serem as referidas ações indicadoras dos momentos de atividade imaginativa, por meio das elaborações constituintes dos atos mentais.

De acordo com Galperin (1959 *apud* ELKONIN, 2009, p. 414), as etapas do desenvolvimento funcional dos atos mentais perpassam pela

> Etapa de formação dos atos com objetos materiais ou seus modelos substitutivos materiais; etapa de formação do mesmo ato com prioridade para a fala; por último, etapa de formação do ato propriamente mental (em alguns casos observam-se também etapas intermediárias, por exemplo, a formação do ato em plano de fala em voz alta e não para o foro íntimo de cada um).

Nesse sentido, o desenvolvimento do pensamento infantil é resultado das apropriações e objetivações culturais, e esse processo demanda a internalização das ações com os objetos. Entretanto, a própria evolução da atividade do jogo impõe mudanças no comportamento da criança. À medida que ocorre a evolução do conteúdo dos argumentos no jogo, a criança vai, gradativamente, abdicando do objeto e passa a operar com o significado deste, apesar de, em alguns momentos, ainda, necessitar apoiar-se no brinquedo, seja ele temático ou não, pelo fato de representar os substitutivos materiais do significado, enquanto se ampliam os processos de internalização da linguagem.

As ações lúdicas com objetos são validadas pela palavra. O conteúdo real na brincadeira é a criação imaginária, a situação idealizada pela criança que lhe permita agir, compreendendo, portanto, a criação dos papéis sociais, do argumento e das ações relativas a esses e que sustenta todo o processo de criação; esse é, portanto, o conteúdo fundamental do jogo. Essa criação imaginária tem sua gênese na existência simultânea de incentivadores internos e externos, aos quais Vygotski (2000b) chamou de *estímulos dados* e *estímulos criados*[20],

[20] Chamamos signos aos estímulos meios artificiais introduzidos pelo homem na situação psicológica que cumprem a função de autoestimulação. [...] De acordo com nossa definição, todo estímulo condicional criado pelo homem artificialmente e que se utiliza como meio para dominar a conduta – própria ou alheia - é um signo. Dois momentos são essenciais para o conceito de signo: sua origem e função. (VYGOTSKI, 2000b, p. 83).

encontrando no signo sua forma de materialização. A palavra é um estímulo dado enquanto sinal cultural presente no meio social da criança, que, ao passar pelo processo de significação, transforma-se em signo criado para atender às necessidades subjetivas de comunicação e de compreensão.

A concepção de linguagem como um sistema externo de sinais convertidos num sistema interno de signos permite-nos pensar na palavra como instrução verbal ou sinal externo que é apropriada pela criança por meio de seus recursos sensoriais. Inicialmente a palavra encontra-se na categoria de estímulos dados, necessitando passar por um processo de significação para transpor a condição de sinal externo e ascender à condição de signo interno, num processo ativo de criação de sentidos objetivado na fala, no pensamento verbal e na criação da imagem mental.

Quando, na atividade do jogo, emergem as possibilidades para a criança criar novos significados para os objetos externos, permitindo-lhes transformarem-se em signos ou instrumentos internos, portadores de sentidos próprios e possibilitando a ela operar com eles num plano imaginário, mas sem perder a relação com o mundo real, são dadas as condições para o desenvolvimento do pensamento abstrato ou do signo consciente.

Neste contexto, a brincadeira de papéis sociais apresenta-se como a atividade mobilizadora de desenvolvimento psíquico da criança, porque oferece as devidas condições para a conversão dos atos mentais, apoiados nas ações lúdicas com objetos, em uma forma superior de atos mentais respaldados pela fala, que posteriormente serão convertidos em linguagem interior (VIGOTSKI, 2010) e discurso interno (VOLÓCHINOV, 2017).

Nos momentos iniciais do processo de ensino da brincadeira de papéis sociais, as crianças possuem certa dependência dos objetos, sobretudo os objetos temáticos, tais como bonecos, utensílios domésticos, eletrônicos, dentre outros, que lhes permitem reproduzir facilmente as ações do adulto, além de se constituir em motivadores das ações, dos temas e conteúdos da atividade.

Nesta etapa a atividade não se configura, ainda, em brincadeira de papéis sociais, pois o interesse das crianças está voltado aos objetos e as relações sociais estabelecidas eram provenientes do uso destes. Como intuito de provocar mudanças na estrutura das ações com os objetos, e de criar as condições para mudança do foco de atenção para as relações sociais, inserimos objetos não temáticos na atividade, como garrafas pets, caixas de diversos tamanhos e espessuras de papelão, plástico e isopor, palitos de madeira, papéis coloridos, entre outras coisas. Entretanto, nesta etapa do jogo, o interesse das crianças ainda se centrava nos objetos temáticos, principalmente nos eletrônicos.

No entanto, para que fosse possível o avanço na aprendizagem do brincar, tornou-se necessária a implementação de mudanças na qualidade e na quantidade de objetos disponibilizados. Essas ações parecem irrelevantes, mas são significativas para o aprimoramento da brincadeira, pois vão exigindo da criança um protagonismo maior nas ações, no desempenho do papel e, principalmente, na apropriação da linguagem, pela necessidade de criação do argumento.

O argumento, originado pela imitação das ações e relações sociais, representa o conteúdo da brincadeira. Quanto mais ricas são as experiências culturais e sociais da criança, maior é sua capacidade de criação imaginária do argumento. É preciso ressaltar que esse processo de

criação imaginária não se restringe à simples reprodução automatizada, mas é uma ação racional, baseada na compreensão daquilo que se imita. Todo esse processo exige o envolvimento do sistema psíquico funcional da criança, inter-relacionando funções como a atenção, a memória e a imaginação na composição dos argumentos para realização e aprimoramento do jogo.

Ao prescindir do uso de objetos como meio condicionante para realização das ações no jogo, a criança demonstra sinais de avanço em seu desenvolvimento psíquico. As ações passam a ser elaboradas no plano mental, em forma de ideias, mediadas pela linguagem. O objeto torna-se o apoio para encarnar a ação elaborada no plano mental. Ao atingir esse nível de evolução, o jogo passa a ser direcionado pelo sentido ocasionado pelas mudanças nos desejos internos que constituem o motivo da atividade do brincar.

Esse é um momento indicativo para compreendermos o desenvolvimento da brincadeira. Da mesma forma que, inicialmente, a criança precisa do objeto substitutivo por não ter condições de agir com o objeto real, agora, a criança necessita de uma ação real que comporte um significado criado na situação imaginária. Nesse processo ocorre a emancipação do sentido, tanto do objeto, como da ação. Por isso,Vigotski (2008) esclarece sobre a questão central de que na brincadeira a criança não se comporta de modo puramente simbólico. Ela não simboliza simplesmente ao brincar, porque está a realizar seus desejos, aspirações, vivenciando as categorias ligadas aos motivos e necessidades que constituem a atividade.

Sobre isso o autor argumenta: "Ao desejar, a criança realiza; ao pensar, age; a não separação entre a ação interna e a ação externa é a

imaginação, a compreensão e a vontade, ou seja, processos internos numa ação externa." (VIGOTSKI, 2008, p. 33).

No decorrer do processo de pesquisa, era possível observar as situações em que aconteciam os momentos de criação do tema, dos papéis e dos argumentos nas interações das crianças. No início do processo era necessária a intervenção direta da pesquisadora no processo. À medida que as crianças se apropriavam dos significados das relações sociais, o enredo se aprimorava e os objetos utilizados destinavam-se a corroborar as ações criadas no imaginário e objetivadas nas situações lúdicas; a capacidade de decisão e as ações voluntárias iam aperfeiçoando-se gradativamente, orientadas pelo sentido.

Este processo que denota a evolução da atividade, a qual partiu das ações lúdicas com objetos temáticos em direção à protagonização do papel pelo uso da palavra, prescindindo do objeto material para sua realização. O signo/palavra representa essa materialidade. O uso da palavra em substituição ao objeto na realização da brincadeira de papéis sociais demarca o modo superior de objetivação da unidade mínima de análise da atividade, que é a necessidade convertida em motivo da ação, mediada pela linguagem.

Nos momentos iniciais do ensino-aprendizagem da brincadeira, as crianças selecionavam previamente vários objetos e a criação do conteúdo da atividade condicionava-se às escolhas dos objetos. Com a evolução das apropriações na atividade, esse processo inverte-se, ou seja, a escolha do tema, dos papéis a serem protagonizados, a elaboração do conteúdo e dos argumentos passa a direcionar a escolha dos objetos que subsidiarão as ações durante a brincadeira de papéis sociais. O sentido passa a guiar as ações.

As criações imaginárias não acontecem a partir do nada. O processo histórico da imaginação possui sua gênese nas percepções externas e internas que compõem a base de nossa experiência (VIGOTSK, 2009b). Mas, a imaginação criadora não é simples combinação nova de elementos existentes. Na base da atividade criadora há a influência do estado emocional sobre as impressões externas, assim como há, ainda, uma não adaptação às formas externas de organização social na qual a criança em idade pré-escolar, salvo exceções, não possui possibilidades de acesso e participação efetiva nas relações sociais do mundo adulto. É nestas contradições que surgem novas necessidades e anseios infantis. Nas palavras de Vigotski (2009b, p. 40), essas necessidades, esses anseios e desejos funcionam como força motriz: "Qualquer invenção possui, portanto, uma origem *motriz*; em todos os casos, a essência principal da invenção criativa é *motriz*".

É motriz no sentido de que requer a ação do indivíduo, porque não basta ter acesso ao conhecimento cultural e nem aos objetos materiais historicamente construídos para se apropriar deles e se desenvolver. Contudo, é válido considerar o aspecto qualitativo da atividade intencionalmente organizada para o desenvolvimento infantil, particularmente aquelas relacionadas à brincadeira de papéis sociais. A atividade do brincar propicia condições diversificadas de interações sociais, as quais podem promover o desenvolvimento intelectual e cognitivo, se devidamente organizadas, e considerando as ações de criação do enredo que possibilitem a emancipação da situação imediata e o controle das reações impulsivas. Isso permite à criança controlar seu comportamento, adequando-o ao papel.

O aspecto qualitativo da atividade está associado ao devido modo de organização metodológica que seja capaz de integralizar as particularidades constitutivas da imaginação em seu princípio *reprodutivo* e *criador* (VIGOTSKI, 2009b). Em consonância com esse autor, o caráter da ação de criação imaginária será reprodutivo quando ficar circunscrito a uma estrutura que reproduza sua experiência prática imediata, que demande recursos da memória para sua formulação – enquanto o traço criativo efetiva-se no momento em que o pensamento consegue transpor os limites das impressões imediatas e ascender ao complexo processo de reelaboração do material acumulado pelas percepções sensoriais.

Para explicar o mecanismo da imaginação criativa, Vigotski (2009b, p. 35) compara, metaforicamente, a criação ao "ato catastrófico do parto que ocorre como resultado de um longo período de gestação e desenvolvimento do feto", não em sentido temporal, mas em sua particularidade constitutiva. Isso significa que a imaginação criativa se constitui em processo histórico, cuja complexidade compreende a integração de três ações mentais inter-relacionadas entre si: a *dissociação*, a *modificação* e a *associação*.

> O que a criança vê e ouve são os primeiros pontos de apoio para sua futura criação. Ela acumula material com base no qual, posteriormente, será construída a sua fantasia. Segue-se, então, um processo complexo de reelaboração desse material. A dissociação e a associação das impressões percebidas são partes importantíssimas desse processo. Qualquer impressão representa em si um todo complexo, composto de múltiplas partes separadas. (VIGOTSKI, 2009b, p. 36).

Para o autor, a dissociação consiste em separar o todo complexo percebido em partes, destacando alguns traços constituintes e desprezando outros considerados pouco significativos. Essa atividade mental de dissociação contribui para o trabalho criativo humano e está na base do desenvolvimento do pensamento abstrato e da formação de conceitos. Podemos apontar sua atuação, também, na composição do argumento na configuração da brincadeira, representada pelas falas e ações das crianças que trazem as marcas daquilo que elas destacaram da realidade, denotando sua visão axiológica sobre os fenômenos mais significativos para si. Após destacar traços específicos de um todo complexo, procede-se à modificação dos elementos destacados anteriormente.

Vigotski (2009b) esclarece que o movimento de modificação está sob influência dos fatores internos do indivíduo, que alteram e reelaboram as marcas das impressões externas destacadas, ou seja, o fundamento da modificação consiste na influência que os sentimentos podem exercer sobre as impressões externas. Durante o processo de modificação ocorre o rompimento da relação natural entre os elementos externamente percebidos, o que pode gerar a intensificação exagerada e sobrenatural dos elementos dissociados.

Vigotski (2009b) reitera ser esse exagero fabuloso, apresentado pela criança em suas construções imaginárias, relevante para o desenvolvimento não apenas da imaginação criativa, mas da própria evolução histórica e cultural da filogênese. Grandes criações nos campos artístico e científico se deram no âmbito utópico e quimérico, originadas no processo de modificação, ora atenuando, ora intensificando os elementos das impressões originadas na realidade concreta. Relevantes

conquistas tecnológicas da humanidade foram idealizadas num campo eminentemente ficcional, consideradas utópicas para aquela geração, mas que, posteriormente, foram concretizadas pelos que conseguem ver a imaginação como o germe da criação.

Essa objetivação em forma de imagem ou objeto corresponde à última ação mental que compõe o ciclo da atividade de criação imaginária: a associação. De acordo com Vigotski (2009b), a associação é a união dos elementos dissociados e modificados, combinando imagens subjetivas e individuais unidas às imagens científicas e objetivas, organizadas sob a forma de um sistema combinado na construção de um quadro complexo, do qual provém o círculo de criação que se completa ou se cristaliza em imagens externas. A cristalização a que o autor se refere representa o processo dialético de passagem da imaginação para a realidade, cujos traços constitutivos são objetivados na multiplicidade de formas culturais em que a imaginação influencia a realidade, assim como a realidade objetiva exerce influência sobre a atividade imaginativa.

Como Vigotski (2009b, p. 23) conceitua, a atividade da imaginação subordina-se à experiência, às necessidades e aos interesses nas formas dos quais essas necessidades se expressam. As crianças combinam diferentes papéis representativos das relações sociais, adequando as devidas possibilidades de execução a partir dos modelos sociais que influenciarão suas protagonizações. Além de todos os fatores internos motivacionais que intervêm nesse processo, existe a relação de interdependência entre a criação e o meio, expressa na condição de integralizar ambientes sociais diferentes.

A ampliação do tema e do conteúdo da brincadeira, propiciada pela troca de experiências e pela elaboração coletiva da consciência

interpsíquica, transforma-se em indicador da construção intrapsíquica que vai se objetivando no curso do desenvolvimento da brincadeira, tendo a linguagem e a atividade imaginativa como mediadoras dessa construção. Por isso, a explicação de Vigotski (2009b, p. 42) de que, [...]"por mais individual que seja qualquer criação, ela sempre contém um coeficiente social. Nesse sentido, nenhuma invenção será estritamente pessoal, já que sempre envolve algo de colaboração anônima".

A *imitação*: Os aspectos de identificaçãona formação da autoconsciência/imagem do eu e a *representação* das relações de alteridade/formação da subjetividade

Criar não é tarefa fácil; ao contrário, às vezes provoca certo desapontamento, pois, como argumenta Vigotski (2009b, p. 55), ao se remeter à Dostoievski[21], "a necessidade de criação nem sempre coincide com as possibilidades de criar". Às vezes, no processo de desenvolvimento infantil, há uma necessidade latente de objetivar uma ideia, de transpor os limites do plano imaginário para o real, mas, as condições materiais não propiciam a gestação, tampouco o nascimento da ideia em forma de criação. Neste aspecto, torna-se evidente que a imitação infantil não é simples atividade motora externa.

A imitação representa importante recurso simbólico capaz de apontar o nível de desenvolvimento psíquico da criança, pois, como já discutimos anteriormente, a capacidade de a criança imitar operações intelectuais não é ilimitada, está relacionada à sua zona de desenvolvimento real, uma vez que a criança imita aquilo que ela compreende.

[21] Escritor russo: FiodorMikhailovitch Dostoievski (1821-1881).

No entanto, a ação de imitar, ainda que aconteça em um campo imaginário e se objetive em ações reais, não significa que a atividade lúdica tenha evoluído até o nível daprotagonização na brincadeira de papéis sociais. Quando a criança realiza ações com objetos, de forma sintética e abreviada, simultaneamente com a fala, podemos ver indícios de transformações destas ações lúdicas em ações mentais, apoiada pela fala em voz alta que ainda se fundamenta no objeto convertido em signo. Com o desenvolvimento deste processo, paulatinamente os atos mentais vão se desligando do objeto, constituindo-se e sendo guiado pelas significações. Aqui encontra-se o germinar da ideia.

Para que as ações lúdicas ascendam ao nível superior de pensamento guiado pelas significações protagonizadas na brincadeira de papéis sociais, torna-se necessário a criação de motivos convertidos em desejos, necessidades. A criação de ditas necessidades se efetiva como atributo principal do jogo que, segundo Vigotsky, "é a regra que se converte em desejo". Os estudos desenvolvidos por esse autor explicam que

> O jogo possibilita à criança uma nova forma de desejo. Ensina-a a desejar relacionando seus desejos a um "eu" fictício, a seu papel no jogo e suas regras. Deste modo se realizam no jogo as maiores realizações da criança, realizações que amanhã se converterão em seu nível básico de ação real e de moralidade. (VIGOTSKY; 2009a, p. 152, tradução nossa).

A regra implícita presente na situação imaginária advém da necessidade da criança de atuar conforme o papel escolhido, ou seja, uma ideia convertida em desejo. Se não foram criadas situações sociais favoráveis para a formação dessas necessidades na criança, as quais

posteriormente deverão se transformar em desejos de ação, não se torna possível a efetivação do jogo como atividade promotora do desenvolvimento infantil em suas máximas potencialidades. A atividade acaba por se tornar uma representação simbólica das ações e relações reais, sem ascender-se à condição de atividade-guia do desenvolvimento da imaginação criadora.

Com a criação das condições favoráveis ao desenvolvimento da atividade – e isso implica a criação das necessidades de ação da criança, no universo de relações sociais, e a identificação, por ela, do caráter social de tais necessidades como sendo a possibilidade de realizar interesses e aspirações num plano imaginário, irrealizáveis no plano real – nessas circunstâncias, a criança adentra um mundo imaginário que comporta a realização de seus desejos, por meio de ações reais originadas na esfera imaginária, objetivadas por meio de operações lúdicas, cujo caráter motivador está na própria ação, e não em seu resultado.

Passemos à análise dos indícios sobre o modo como surge a situação imaginária na brincadeira, mediada pela função simbólica da consciência. Antes, é necessário lembrarmos que a brincadeira não é uma atividade produtiva, do ponto de vista material de produção de um resultado, como comprovado por Vigotski (2008) e Leontiev (1994b). Isso porque a motivação para brincar está na própria ação, e não em seu desfecho. Leontiev (1994b, p. 128) reitera o fato de que "em uma ação produtiva normal, o significado e o sentido estão sempre ligados de certa maneira. Isso não ocorre nas ações dos brinquedos [...]", porque há uma separação entre significante e significado. Na situação imaginária o objeto possui determinado significado social que, eventualmente, pode assumir outro significado conforme o sentido construído na situação lúdica

imaginária. Podemos ver alguns indícios desse processo no evento apresentado no Quadro 11, durante a atividade da brincadeira, em um nível mais elaborado em etapa ulterior deste estudo.

Quadro 11– Amostra 13 de dados emergidos em situação social vivenciada na brincadeira de papéis sociais

ATOS DE CRIAÇÃO (IMAGINAÇÃO)
INDÍCIOS DE CRIAÇÃO DE CONTEÚDOS IMAGINÁRIOS/TEMAS NA BRINCADEIRA (Definido pelas crianças)
Tema da brincadeira: **"Brincando de médico"**. Papéis: médica: **Ana**; enfermeira: **Iasmin**; paciente: **Mizael**;pai do paciente: **Diogo**; farmacêutico: **Mateus**. **Ana**: Agora vamos trocar... eu vou ser a médica e a Iasmin vai ser a enfermeira. Pode trocar. Eu sou a médica. **Ana**: Próximo paciente, pode entrar! **Mizael**: Eu sou o paciente. Vou consultá. **Ana**: Entra. Vai ser o paciente. **Mizael**: *[Dirigindo-se à pesquisadora.]* Ô, tia, eu 'tôduente de verdade! 'Tô gripado... **Pesquisadora**: Está bem. Ana é a médica e vai atender você. **Ana**: *[Dirigindo-se a Mizael.]* Pode entrá lá que eu vou te atender. **Iasmin**: Sobe aí. **Ana:***[Dirigindo-se a Iasmin.]* Esse aqui é o seguinte: ele 'tá com dor de cabeça, na barriga e nas costas... e com febre, também. Iasmin, arruma o remédio pra dar pra ele. **Mizael**: Oh, tia!... A Iasmin não colocou o remédio, não. **Iasmin**: Calminha, eu vou pegar o remédio. **Mizael**: Nossa! **Ana**: Agora eu vô pôr as luvas. **Mizael**: Ou, vai logo, ou! **Ana**: *[Tirando a luva da mão de Iasmin.]* Pode me dá essa outra. **Mizael**: Ô, dotora, pode tirá a camisa, não? **Ana**: Pode!

Mizael: Ó, pai, toma aí... *[Joga a blusa para Diogo.]*

Mizael: Minhas costas 'tá doendo, dotora. *[Risos.]*

Ana: Pára de ri.

[*Mizael ri.*]

Ana: Pára, dorme, que eu vô te examiná...

[Ana finge que começa a fazer uma cirurgia, passando uma faquinha de plástico sobre a barriga de Mizael.]

Ana: Pára, Miza! Fica quieto, senão vai cortá muito....

Mizael: É minhas costas que 'tá doendo, não é a barriga, não...

Iasmin: 'Ocê vai operar ele?

Ana: Vou... Agora 'cê pega aquele pote e me dá a colher.

Mizael: Dotora, eu tenho barriga de tanquim...

Iasmin: Ô, médica, toma a colher aqui ó.

Mizael: Um, dois, três.

Ana: Agora vamos pegá o que você tem aqui nessa barriga. Enfermeira, pode segurá pra mim?

Mateus: Ana, precisa de remédio? Iasmin, precisa de remédio?

Iasmin: Não.

Mizael: É, cêis ainda têm que me dá remédio, né?

Iasmin: Na boca.

Ana: Pode pegá um copo.

Iasmin: Vou pegá.

Ana: Pode pôr aqui pra vazar...

Mizael: Joga no lixo esse trem.

Ana: *[Pegando um garfo de plástico.]* Agora é 'rapar'...

[Mizael se contorce ao ver o garfo na mão de Ana.]

Ana: *[Tentando colocar o garfo sobre a barriga de Mizael.]* Deixa eu tirá o que tem aqui dentro da sua barriga!

Mizael: Ai! *[Risos.]*Nussa! Como chama essa faca de operá a gente?

Pesquisadora: É o bisturi.

Mizael: Nossa! Esse bisturi 'tá gelado e dói na gente...

Ana: Ai, derrubei seu sangue. Limpa aqui, enfermeira... Ah, pode pôr aí.

Ana: Agora dá uma injeção pra ele durmi... bem grande!

[Mizael demonstra medo, fazendo cara de apavorado, e ri.]

Ana: Enfermeira! Dá uma injeção bem grande pra não infecccioná....

Mizael: *[Mostrando o braço para ser aplicada a injeção.]* Olha aqui.

[Iasmin dá injeção em Mizael.]

Mizael: Que aqui vai doer. Ai. Mais, mais dá mais!

Ana: É umas monte de injeção... Pro 'cêdurmi.

[Ana cochicha no ouvido de Iasmin.]

Mizael: Dá mais!

Iasmin: Só mais uma injeção.

Ana:*[Falando baixo para Iasmin.]* Não adianta... ele 'tá morto...

[Mizael começa a cantar baixinho a música que toca do lado de fora da sala.]

Ana: *[Dá um tapa no peito de Mizael.]* Para de cantá! Morto não fala!!

Diogo: 'Tá morto?

Mizael: É o que 'tôentendeno, já.

[Risos.]

Diogo: Ih... não tá morto nada, tia, é mentira!

Ana: Pronto, agora eu vô esfregá ele. *[E começa massagear o peito de Mizael.]*

Ana: *[Pegando uma mangueirinha e colocando perto de Mizael.]* Ele voltô... Agora vamo pôr o soro. *[Tenta amarrar a mangueirinha no punho de Mizael.]*

Diogo: Aqui o comprimido, ó, Iasmin, aqui o comprimido, ó, pra ele, de mentira.

Mizael: Se num acha que isso daí vai doer, não!?

Mizael: Ai, minhas costa tá fazeno...

Iasmin:*[Entrega uma cartela de comprimido para Mizael.]* Comprimido!

Mizael: Dá um copo com água pra mim bebê.

Iasmin: É pra fingi, bebe.

Ana: Não!!! Esse copo 'tá com sangue!

Mizael: Tá doida?

Ana: Aqui 'tá seu sangue.

Mizael: Nussa...

Ana: Vira, aqui na orelha.

Ana: Não, não pode tirá.

Ana: 'Cê fica quetim pra sará...

[Ana aperta a mangueirinha que está amarrada no punho do Mizael.]

Mizael: *[Finge chorar.]*Aiii!

Mizael: 'Cê num vai me bater não, né, Ana?

Iasmin: Esse daqui é dor de coração, dor de coração.
Mizael: Tira aqui pra mim.
[Iasmin acena 'sim' com a cabeça.]
Ana: Não, só mais esse aqui.
Mizael: Pronto?
Ana: Pronto!
Mizael: Aleluia, Senhor Deus! Mais uma vacina!
[Risos.]
Diogo: Ana, ele quétomá mais vacina, vai...
Mizael: Mais uma vacina.
Ana: Não...
Mizael: Mais uma vacina, né? Agora, agora sim, ó...
Ana: Chega... 'cê vai pra casa. Já sarou...

Fonte: Dados da pesquisa (COSTA, 2018).

No recorte desse evento da brincadeira é possível perceber indícios sobre a manifestação da função simbólica do pensamento de Ana, emergida da necessidade de criação imaginária, objetivados nas ações com os talheres (copo, colher, faca) que representaram instrumentos cirúrgicos na atividade (imagens da Figuras 16).

A brincadeira é uma forma de atividade de produção cultural da criança porque articula o mundo técnico dos objetos e instrumentos ao mundo simbólico dos signos. Em essência, a função simbólica é a capacidade de conferir a um objeto sua representação e, para sua representação, um signo. Por forças dialeticamente interligadas, as produções humanas no âmbito da natureza (instrumentos) e da cultura (signos) se constituem, pois ambas são mediadoras da ação do indivíduo, tendo como resultado a concretização da ideia que desencadeou a ação.

A criança, ao brincar, cria novos significados e novas formas de combinar os objetos. Ignatiev (1960) define a imaginação como uma atividade especificamente humana emergida no desenvolvimento do processo de trabalho, cuja característica central é possibilitar a representação, na mente do indivíduo, dos reflexos do mundo exterior; perceber e tomar consciência sobre o modo como atua em determinado momento, comparando situações atuais e anteriores de atuação, além de poder criar mentalmente novas imagens e combinações a partir de situações vivenciadas.

O novo se inicia primeiramente em forma de imagens que, posteriormente, são materializadas. "A imaginação é a criação de imagens com forma nova, é a representação de ideias que se transformam em coisas materiais ou em atos práticos do homem." (IGNATIEV, 1960, p. 308). Nesse processo contínuo de elaboração e reelaboração mental ocorrem mudanças na estrutura e na organização do pensamento.

Mas, como são formadas essas imagens na mente da criança?

A explicação para essa questão está na compreensão do conceito de função simbólica, em seu sentido integral. Não podemos reduzir a atividade de imitação que Ana realiza na brincadeira de médica como sendo um conjunto de ações mútuas retiradas de sua realidade social e transpostas para o universo imaginário. Autores como Vigotski (2009b) e Wallon (2015) destacam que não é uma relação direta que leva a imitação à representação simbólica do pensamento e da palavra. Esse complexo processo de representação da realidade no pensamento condiciona-se à inter-relação de funções psíquicas que integram o conjunto amplo constituinte da função simbólica.

> Não importa menos definir entre as funções que levam ou que contribuem para a representação. Esta se insere em todo um conjunto que pôde ser denominado função simbólica, no sentido amplo. É a linguagem sob todas as suas formas que antigamente foi estendida à noção de símbolo, para reagir contra uma concepção estritamente, ou melhor, falsamente realista que o identificava com seus elementos e com os assim chamados elementos de seus elementos: palavras e imagens sensoriais ou motoras da palavra. Mas também para a representação valeria uma crítica semelhante. Pois ela é erradamente identificada com os elementos da percepção, assim como esta o é com seus elementos sensoriais. (WALLON, 2015, p. 179).

No Quadro 11 é possível perceber que as ações de Ana vão sendo motivadas por suas criações simbólicas, originadas num plano imaginário, mas que necessitam de uma forma material de expressão, e, ao se materializarem, transformam-se em signos. Ao manusear diferentes objetos materiais em acordo com os significados criados, percebe-se a interconexão funcional entre percepção, atenção, memória, imaginação, formando a representação simbólica do gesto no pensamento de passar o garfo na barriga de Mizael, como se fosse um bisturi. Todo esse processo é consubstanciado pela função simbólica. Ela funciona como a liga que reúne e interliga todas as demais funções na elaboração do significado, tendo na palavra o seu efeito final e, na linguagem, a constituição do sentido. Não é uma justaposição de gestos ou associação de ações e palavras realizadas deliberadamente.

Trata-se de recombinar na mente novos significados do objeto garfo, representado numa situação imaginária, intencionalmente criada por Ana, capaz de interligar a ação ao objeto. Nesse sentido, a função simbólica torna-se mais um desdobramento da ação condicionada pela palavra, do que sua premissa. Por isso, Wallon (2015) destaca a

essencialidade da palavra em sua funcionalidade simbólica por sua capacidade de

> Substituir o conteúdo real por intenções e pensamento e substituir as imagens que o exprimem por sons, por gestos ou mesmo por objetos que não têm com elas outra relação senão o ato pelo qual se efetua a ligação. É a esta capacidade de substituição que a função simbólica se reduz. A função simbólica não é a simples soma de determinados gestos. Ela é aquilo que estabelece uma ligação entre um gesto qualquer a título de significante e um objeto, um ato ou uma situação a título de significado. (WALLON, 2015, p. 181).

O gesto de Ana com o objeto garfo não foi no sentido de alimentar, mas de realizar um ato cirúrgico; o gesto de massagear o peito de Mizael não foi o de fazer um carinho, mas um ato de ressuscitação. Essas diferentes representações objetivadas sob a forma de gestos, de ações, de palavras ou em objetos, somente poderão ter significado pela mediação simbólica e, uma vez convertidas em sentidos, transformam-se em signos. Todo esse processo de criação e de transposição de sentidos não ocorre de maneira casual.

Existe uma relação entre o mundo real e o imaginário infantil, em que o primeiro funciona como espécie de modelo cultural a ser reproduzido e recriado. Na brincadeira apresentada na Figura 16, o processo de criação se deu a partir de um contexto hospitalar, sobre o qual, de alguma forma, as crianças possuíam conhecimento armazenado na memória.

Nesta etapa do desenvolvimento infantil, a memória, na compreensão de Vygotski (1996), é a função que ocupa a linha central do desenvolvimento, em interação com uma capacidade perceptiva já

desenvolvida na primeira infância. Na situação vivenciada por Ana, como médica, percebem-se os esquemas de conhecimento acumulados ao longo de sua vida e armazenados em sua memória sob a forma de imagens, os quais são capazes de compor um contexto hospitalar. Tais esquemas integram os conteúdos para o papel de médica e suas respectivas ações, reelaboradas e reintegradas na atividade, convertidas em criação de novas formas e sentidos para as ações e relações sociais.

Para materializar sua criação imaginária, não basta qualquer objeto, porque não se trata de simples transposição simbólica. Ana escolheu objetos que na realidade são impossíveis de ser classificados como instrumentos cirúrgicos, mas que, na prática da brincadeira, propiciaram condições de ação.

Essa evidência se explica pela afirmativa da brincadeira não como atividade tão somente simbólica (VIGOTSKI, 2008), porque na brincadeira o símbolo é um signo e, de alguma forma, traduz a ideia que Ana tem em mente ao realizar ações com talheres como se fossem instrumentos cirúrgicos. A transposição do objeto símbolo (garfo/talher) em signo (bisturi/cirúrgico) está no significado resultante da ação com esse objeto na situação imaginária. Não é simplesmente uma transposição de significados do objeto em si, mas da possibilidade de ação no campo semântico de maneira diferente do campo visual, e, sobretudo, do resultado diferente de sua ação em ambos os campos. Entretanto, para que as ideias de Ana possam ter existência social e sair da esfera da subjetividade, necessitam encarnar-se numa forma material de expressão, que no caso são a linguagem e as possibilidades de concretização das operações de Ana com tais objetos, ou seja, de uma atuação prática por parte da criança.

Pino (2005) destaca o fato de os instrumentos e signos funcionarem como meios de produção cultural, ao mesmo tempo em que são produto dessa mesma ação humana, caracterizados como resultantes da objetivação da ideia que dirigiu a ação.

> No caso da ação técnica (realizada com a ajuda de instrumentos) o produto é uma *forma* material portadora de uma *ideia* (ou significação); no caso da ação simbólica (realizada com a ajuda de símbolos) o produto é uma *ideia* à procura de uma *forma* material de expressão. Isso quer dizer que o que caracteriza a ação criadora do homem é conferir à matéria uma forma simbólica e ao simbólico, uma forma material. (PINO, 2005, p. 91).

Na brincadeira os objetos conservam suas propriedades materiais externas, mas seus significados mudam, sendo estes, e não aqueles, os desencadeadores das ações de Ana, os quais fizeram com que o sentido tomasse a dianteira da ação, permitindo que o aspecto semântico, o significado da palavra, o significado do objeto comandasse seu comportamento na brincadeira. Este, também, é um indicador da potencialidade da brincadeira como atividade-guia do desenvolvimento da criança pré-escolar.

Ao determinar que Mizael ficasse imóvel e não cantasse, Ana exige que ele se comporte como se estivesse morto. É uma regra implícita do jogo, que surge no movimento da brincadeira, é desencadeada pelas sucessões de ações e operações provenientes da situação imaginária. O controle sobre seu próprio comportamento e sobre o de Mizael, por meio da fala *"Para de cantá! Morto não fala!!"*, sugere um grau de envolvimento psíquico, na atividade, maior por parte de Ana do que de Mizael.

Isso pode ser explicado não apenas pela singularidade dos níveis de desenvolvimento psíquico da criança, como também, pela condição de atuação diferente de cada uma das crianças no jogo em relação ao papel desempenhado. No papel de médica, Ana tem a possibilidade de agir sobre os objetos e sobre as pessoas que compõem a trama do jogo, enquanto Mizael, no papel de paciente, fica limitado a receber, de modo mais ou menos passivo, as ações lúdicas abreviadas de Ana, as quais, paulatinamente, vão adquirindo o caráter de "atos mentais". Por isso é profícua a mediação do outro social, no sentido de promover a alternância dos papéis entre as crianças durante a atividade.

Alterar os papéis leva à rotatividade no uso dos objetos. Como explicitam as pesquisas desenvolvidas por Elkonin (2009, p. 415), as ações lúdicas realizadas com objetos substitutivos, que ganharam o *status* de signos, vão se convertendo em atos mentais, com suas significações afirmadas na fala e apoiadas em ações externas as quais, nas palavras desse autor, se transmutaram em "gesto-indicação sintético", constituindo-se, assim, em substrato para a formação da ideia.

É possível perceber indícios do desenvolvimento dos atos mentais que estão apartados dos objetos pelas significações na fala de Ana: "Pronto, agora eu vô esfregá ele. *[E começa massagear o peito de Mizael.].* Ana: *[Pegando uma mangueirinha e colocando perto de Mizael.]* Ele voltô... Agora vamo pôr o soro".

> O jogo apresenta-se como atividade em que se formam as premissas para a transição dos atos mentais para uma nova etapa, superior, de atos mentais respaldados pela fala. O desenvolvimento funcional das ações lúdicas converte-se em desenvolvimento ontogenético, criando uma zona de evolução imediata dos atos mentais. É possível que esse

> modelo de correlação do desenvolvimento funcional e do ontogenético que vemos de maneira tão convincente no jogo seja um modelo geral da dita correlação evolutiva. (ELKONIN, 2009, p. 415).

Aos poucos, na atividade, a palavra vai direcionando o pensamento e coordenando as ações. De maneira ativa a palavra emancipa-se do objeto, porque a criança opera com o significado, e não com o objeto em si. A mudança que se realiza na orientação da ação de Ana é condicionada pela mudança do sentido de sua ação para si e para o outro. O gesto de massagear o peito de Mizael ganhou sentido de reanimação cardíaca na interação que se deu, em determinado contexto social, entre Ana (médica), Iasmin (enfermeira) e Mizael (paciente). O gesto como movimento significativo, e também qualquer outra forma de representação simbólica, não são dados naturalmente, mas são construções semióticas e dinâmicas, emergidas pelas interações históricas e culturais entre os indivíduos sociais.

Esse processo de construção e de reconstrução de significações não é arbitrário nem iminente, mas antes um acordo que se reconfigura e se torna convencionado na relação entre as pessoas. A brincadeira permite à criança desprender-se da situação imediata, criando diferentes contextos e formas diversificadas de relacionar-se consigo mesma e com o mundo. O brincar a partir da posição da dupla subjetividade permite, por um lado, o autoconhecimento e o desenvolvimento da autoconsciência de si, e, por outro, o conhecimento do mundo circundante.

Neste sentido,Vigotski (2000a), no *Manuscrito de 1929*, diz que o homem é um agregado de relações sociais corporificadas num indivíduo e, portanto, todo conhecimento de mundo passa pelo outro, porque, em

última instância, é o outro social quem dá existência e significa minhas ações. Só posso me ver como ser humano inserido nas interações sociais. Fora disso, eu não existo. A brincadeira é atividade que possibilita à criança não apenas assimilar, mas criar cultura. Ao produzir signos e sentidos para seus gestos e ações, ela sai da condição passiva de apreender conhecimentos, regras e normas sociais, e ascende à condição ativa de produzir e internalizar conhecimentos culturais. Isso provoca mudanças qualitativas na forma de sentir, pensar, expressar-se e agir da criança em seu meio social.

Na brincadeira a criança se comporta de maneira equivalente ao papel desempenhado e isso a leva a agir de maneira diferente do que o faz na vida real. No entanto, por forças dialeticamente constitutivas na brincadeira, a criança toma consciência de sua subjetividade por meio das interações sociais, e isso influencia a constituição de sua personalidade. Ainda que na brincadeira ela aja de forma diferente que em sua vida real e saiba distinguir a realidade da ficção, não podemos desconsiderar a peculiar forma de interação que se estabelece entre o eu brincante e o eu não brincante.

Nessa fusão de vida (realidade) e ficção (criação imaginária) emerge a constituição do autor criador (o eu não brincante) e o autor protagonista (o eu brincante). A consciência da pessoa de si mesma como brincante e, simultaneamente, como não brincante, configura-se em tema para a brincadeira. Os traços de autoria das crianças são objetivados no controle voluntário de suas ações durante a realização do papel social assumido e, ainda, em toda a atividade estética de criação do contexto imaginário em que se desenvolvem o tema e o conteúdo argumentativo que sustenta o herói ou o personagem na brincadeira.

A criação imaginária difere da vida. Vida é fundamentalmente não finalizável, utilizando um conceito de Bakhtin (2006, p. 11), porque “para viver preciso ser inacabado, aberto para mim mesmo [...] Tenho de ser para mim mesmo alguém axiologicamente ainda-a-ser, alguém que não coincide com a minha configuração presente”; enquanto na arte ou na criação a “atividade estética” implica algum tipo de acabamento, ainda que provisório. No embate entre vida e ficção, entre autor criador e autor pessoa, não há como desconsiderar o nível de influência de um sobre o outro. A brincadeira torna-se o espaço para objetivar ou encarnar o contínuo processo inacabável de constituição do eu em diálogo com o outro/outros e seus contextos recíprocos.

> O autor criador é, assim, uma posição refratada e refratante. Refratada porque se trata de uma posição axiológica conforme recortada pelo viés valorativo do autor pessoa; e refratante porque é a partir dela que se recortam e se reordenam esteticamente os eventos da vida. (FARACO, 2016, p. 91).

No evento da criação imaginária objetivada na brincadeira a criança, na voz do autor criador, se desloca para a voz do autor protagonista, direcionando suas palavras a um conjunto múltiplo e heterogêneo conjunto de vozes encarnadas na construção representada no papel protagonizado, mas sem perder a relação com a realidade. Em ambos os momentos, tanto o autor criador como o protagonista assumem sua posição axiológica diante da realidade experienciada. A particularidade está em que, na realização do papel social, o autor criador se integra de materialidade verbal, passando a reconhecer-se na voz social que cria e sustenta o conteúdo da brincadeira.

A materialidade verbal se dá no âmbito da atividade imaginativa e criadora, porque pressupõe a criação contínua de signos no processo de interação verbal.

Nessas condições, a imaginação torna-se premissa e resultado do processo de criação verbal, pois, como explica Vygotski (2000b, p. 177), conforme as leis do desenvolvimento psicológico[...]"as palavras não se inventam, não são o resultado de condições externas ou decisões arbitrárias, senão que procedem ou se derivam de outras palavras".

A criação e recriação de signos emergidos no processo de desenvolvimento da brincadeira constituem-se em eventos originais e irrepetíveis que provocam mudanças na estrutura do pensamento. Quando Ana repreende Iasmin por querer usar o copo para dar água ao paciente, dizendo que o objeto se encontra com sangue, ela não apenas separa o significante do significado, mas direciona o sentido de suas ações e das de Iasmin e de Mizael. Ana cria uma situação imaginária que direciona, de maneira implícita, os modos de ação das crianças, enquanto a regulamentação de seus comportamentos torna-se visível e é imediatamente acatada por eles.

Nesse contexto é que a brincadeira se converte em atividade humanizadora, porque se fundamenta nos princípios de autorregulação dos impulsos primitivos, possibilitando à criança o desenvolvimento de sua personalidade e consciência. Por isso, Elkonin (1987, p.100) diz que [...]"o jogo constitui uma escola de atividade em que a submissão à necessidade não é algo imposto de fora, senão que responde à própria iniciativa da criança como algo desejado". Essa condição permite à criança transpor-se às formas superiores de atividade humana, nas quais a atividade não se opõe à sua personalidade como força estranha e externa,

tornando, assim, a brincadeira de papéis sociais ou jogo protagonizado componente do conteúdo natural da vida da criança. Assim, a brincadeira emerge como resposta aos estímulos internos de reprodução e reelaboração dos modelos de relações sociais internalizadas, com propensão de realizar-se na vida. "Por força dos impulsos contidos nela, tende a tornar-se criativa, ou seja, ativa, transformadora em direção ao que sua atividade se orienta. [...] Na sua forma plena, a imaginação criadora, externamente tende a confirmar-se com uma ação." (Vigotski, 2009b, p. 58).

Em suma, a discussão desta subseção buscou a análise sobre as formas como a imaginação criadora se desenvolve. Traçamos um paralelo sobre o desenvolvimento da linguagem, objetivada no significado da palavra, e a criação imaginária, o que nos permitiu a inferência sobre a relação existente entre linguagem, pensamento verbal (palavra), comunicação (fala, gestos, ações) e imaginação.

A *imaginação criadora,* como *função psíquica superior,* se desenvolve pela relação com as demais funções, como o *pensamento*, na construção dos significados e sentidos das vivências objetivadas nas brincadeiras de médico, professor, família, entre outras. Como a*memória*, que participa ativamente no processo de reelaboração do real experienciado, funcionando como uma espécie de reservatório de lembranças e experiências que se interligam aos *aspectos emocionais e afetivos* na formação da imagem subjetiva da realidade, protagonizadas pelas crianças, de modo singular, na atividade da brincadeira/ jogo.Coordenando todo esse processo está a *atenção voluntária*, demandada em diferentes momentos da atividade voltada a atingir os objetivos e motivos das ações empreendidas à satisfação das necessidades

da criança, que não acontecerem como fonte de prazer, mas na condição de controle de sua conduta.

O processo de evolução da atividade da brincadeira de papéis sociais, desde a utilização de objetos temáticos, passando pelo uso dos objetos substitutivos, até a elaboração do conteúdo das ações, das interações, na composição dos papéis sociais, enfim, da atividade de criação imaginária, passou pelos canais de comunicação e constituição provenientes da linguagem. O resultado deste processo foram os indícios de transformações que aconteceram nas esferas de elaboração dos sentidos, a partir das reelaborações que as significações sociais foram adquirindo para as crianças, em consonância com suas vivências e experiências. A relação linguagem, imaginação e consciência são explicadas por Vygotski (2001, p. 433) em decorrência de suas investigações experimentais demonstrarem que

> O processo de desenvolvimento da imaginação infantil, igual ao processo de desenvolvimento de outras funções psíquicas superiores, está estritamente ligado à linguagem da criança, a forma psicológica principal de sua comunicação com quem a rodeia, quer dizer, com a forma fundamental de atividade coletiva social da consciência infantil.

O entendimento sobre a evolução da imaginação infantil, interligado ao desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais como atividade geradora das condições materiais para objetivação das necessidades e motivos da criança pré-escolar, traz significativas contribuições à organização pedagógica para o trabalho com essa forma de atividade para a Educação Infantil. Em especial, a constatação de que

a atividade de imaginação poder ser orientada a determinados fins e objetivos.

Isso significa que é possível, por meio do estudo realizado, corroborar as ideias de Vygotski (2001) acerca do tema em questão, pois, para esse autor, a imaginação não é uma atividade inconsciente, mas que se realiza de forma consciente, com claro objetivo de criar um plano mental formado por imagens retiradas do plano real, as quais são dialeticamente ressignificadas, possibilitando ao indivíduo afastar-se da percepção imediata da realidade e desenvolver uma forma mais complexa de pensamento e compreensão em relação a esta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento promovido no jogo de papéis não é um produto
De forças interiores naturalmente presentes na infância,
mas o resultado da influência educacional disponibilizada.

MARTINS, Lígia Márcia

Ao término desse processo de estudo que perseguiu o propósito de revelar os indícios explicativos sobre a origem e o desenvolvimento da função simbólica da consciência na brincadeira de papéis sociais, generalizamos a síntese dialética e dialógica dos dados emergidos na realização deste processo, o que nos permite inferir sobre alguns pontos a serem apresentados para discussão.

Partimos do problema que nos conduziu à realização deste estudo, o qual apresenta a interconexão entre o desafio em compreender a constituição da função simbólica da consciência subordinado ao princípio motivador que conduz a criança pré-escolar à atividade do brincar. O princípio de que a brincadeira não é uma forma de atividade predominante na Educação Infantil e que as condições para seu surgimento e realização precisam ser criadas, intencionalmente, pelo professor, configurou-se em método de investigação.

Afloram assim, as indagações que motivaram a produção desse estudo, cujas possibilidades de respostas limitam-se ao tempo e espaço histórico de sua realização:

https://doi.org/101.36311/2020.978-65-5954-013-6.p257-276

1) O processo vivenciado permite-nos inferir que a função simbólica da consciência se desenvolve durante a realização da brincadeira de papéis sociais?
2) Qual ou quais os instrumentos ativadores dessa função? Os objetos ou as relações sociais?
3) A natureza do processo de desenvolvimento da função simbólica da consciência pode ser explicada pela atuação da função da memória ou da imaginação como dominantes?

Ao desejar compreender os mecanismos que permitem à criança construir os sentidos para as ações e relações humanas desenvolvidas em determinado contexto e forma de atividade, num momento histórico e social específico, torna-se imanente, ao pesquisador, apreender, também, a força motivadora que conduz os indivíduos à ação em uma situação específica, e isso inclui todos os participantes, incluindo-se a professora regente da turma e a própria pesquisadora.Com isso, afirmamos que o movimento de sair do processo pesquisado para compreendê-lo em sua dinâmica e contradições, não nos exime de considerarmos a prerrogativa de que somos partes constituintes desse processo, porque influenciamos e fomos influenciados por ele em todas as etapas de sua concretização.

A começar pela constatação de que a brincadeira não é uma atividade trazida de fora por alguém que deseja realizar uma experimentação científica, mas uma forma de atividade que se configura na objetivação de uma necessidade da própria criança, emergida em seu processo de desenvolvimento, mas que para se efetivar, necessita de ações metodológicas deliberadamente estruturadas.

O critério básico para a realização da brincadeira é a situação imaginária. Esta atividade demanda o uso da função simbólica do pensamento como unidade entre os processos de representação e as operações intelectuais, uma ideia ou significação, de forma que possa ser pensada e comunicada. A função simbólica é a forma de representar os objetos e experiências por meio do uso da palavra ou signo linguístico, o que depreende do processo de significação.

> Significar é encontrar para cada coisa o *signo* que a representa para si e para o Outro. É passar do plano do perceptível ao do enunciável e do inteligível. É encontrar a razão que permite relacionar as coisas entre si e, dessa forma, conhecê-las. É dizer o que elas são. Em suma, é conferir-lhes outra forma de existência. Isso é obra, ao mesmo tempo, da palavra e da ideia. O que nos permite dizer que é a ordem *simbólica* que confere a atividade biológica do homem sua capacidade criadora. (PINO, 2005, p. 147, grifos do autor).

A ordem simbólica inter-relaciona os aspectos da representação e da significação, integralizando o natural e o cultural, possibilitando, por exemplo, que a percepção primitiva do real se converta em percepção generalizada ou atribuída de sentidos, que a memória involuntária se torne voluntária e voltada a atender uma intencionalidade, que o pensamento alcance as formas superiores de abstração e generalização.

A resposta às questões descritas na apresentação inicial podem ser respondidas ao considerarmos que a relação entre significação e representação aparece em diferentes momentos de realização da brincadeira, observáveis nos dados apresentados, os quais representam um recorte de toda a profusão do processo vivenciado. Essa relação semiótica indissolúvel é mediada pela inter-relação entre as funções

psíquicas superiores, tendo a imaginação como faculdade viabilizadora de combinar e recombinar os significados dos objetos e das relações que a criança internalizou, e, que, de alguma forma encontram-se registrados em sua memória. À medida que a palavra e o objeto assumem significados diferentes, na atividade, essas combinações se modificam, gerando outras representações. Esse processo é possível graças a aquisição da linguagem simbólica e a ampliação de processos psíquicos (atenção, percepção, memória) que resultam na complexificação do pensamento infantil.

Num primeiro momento os objetos presentes desencadeiam as ações da criança, sobretudo quando são portadores das funções para as quais foram construídos. Entretanto, pela ação da atividade imaginária os objetos ganham novo significado, assim como as ações passam a ser guiadas pelo sentido, o que permite o estabelecimento de uma nova relação entre imaginário e simbólico. O simbólico existe a partir do imaginário e o imaginário somente se objetiva no e pelo simbólico. Entretanto, o grande potencial a ser explorado e que esse estudo apenas vislumbrou está na constatação de que a forma simbólica impõe suas condições de realização ao imaginário, mas não consegue controlar sua capacidade de produção. A capacidade criadora da imaginação é infinita e incalculável, e para isso se serve da função simbólica. Para além do caráter semiótico da substituição de objetos e da criação dos argumentos e conteúdos presentes na situação lúdica, a brincadeira promove as condições para o desenvolvimento das relações sociais reais estabelecidas entre os companheiros da brincadeira e o contexto de sua realização.

Neste sentido, o processo de desenvolvimento da função simbólica apresentado neste estudo evidencia a condição favorável que a

brincadeira de papéis sociais ou jogo protagonizado desempenha para o desenvolvimento da autoconsciência, à medida que parte da necessidade elementar da criança de fazer parte do contexto social do adulto em direção à tomada de consciência, por meio da atuação nos papéis sociais, do lugar efetivamente ocupado por ela no seio dessas relações sociais. Na dinâmica da representação dos diferentes papéis sociais, as crianças puderam perceber suas próprias qualidades, suas limitações de compreensão sobre o contexto social e sobre o que de fato representam para o outro social, pensar sobre as consequências de seus atos perante determinada situação, enfim, puderam "caminhar na direção da superação de uma autoconsciência afetiva (sente-se diferente dos demais) para uma autoconsciência racional (sabe-se diferente dos demais)." (MARTINS, 2006, p. 43). O propósito de orientar a passagem dos sentidos emocionais aos sentidos racionais da atividade humana confere à brincadeira ou ao jogo sua condição elementar de atividade principal na infância pré-escolar.

Essa conclusão é corroborada pela afirmação de Elkonin (2009, p. 406) de que a necessidade da criança de participar das ações e relações do mundo social do adulto, e que constitui a base para a origem do jogo, resulta da passagem dos desejos imediatos revestidos de emotividade não consciente para àqueles desejos forjados na atividade da brincadeira correspondente à idade pré-escolar.

> A transcendência do jogo não se limita a que a criança tenha razões de novo conteúdo para atuar e novas tarefas relacionadas com elas. Neste ponto, reveste-se de substancial importância o fato de que no jogo se dê às razões uma nova forma psicológica. Pode-se imaginar, por hipótese, que é justamente no jogo que se dá a transição das razões com formas de desejos imediatos impregnados de emotividade

pré-consciente para as razões com forma de desígnios sintéticos próximos da consciência. (ELKONIN, 2009, p. 406).

Essa possibilidade de recriar desfechos diferentes para situações-problemas, de reorganizar suas percepções sobre as semelhanças e diferenças que constituem as pessoas e as relações interpessoais, particularmente de sua própria diferença em relação ao adulto, é um aspecto admissível na construção do sentido de alteridade, pela criança. A compreensão de si como ser social e a percepção de suas particularidades são condições essenciais para a formação da capacidade de autoavaliação e a elaboração de juízos e valores sobre si e sobre os outros. Essa manifestação da consciência de si é possibilitada na atividade da brincadeira pelos papéis sociais desempenhados, pela criação de argumentos, conteúdos e relações sociais.

Vale considerar como a investigação discutida nas páginas anteriores pode contribuir com o debate e a elaboração de metodologias de organização do trabalho pedagógico com a brincadeira de papéis sociais. Uma das ideias orientadoras dessa consideração é que a imaginação se realiza pela mediação simbólica, sendo conduzida e, de certa forma, direcionada por ela. No entanto, o processo de significação das vivências subjetivas da criança, expresso nos diferentes papéis e situações sociais vividas e interpretadas, evidencia que a ordem simbólica não consegue aplacar a força transformadora que a criação imaginária pode operar na ação real, ainda que esta ação se dê, inicialmente, no plano imaginário.

O estudo demonstrou a necessidade de organização do tempo e do espaço destinados às situações da brincadeira. As situações sociais protagonizadas no primeiro núcleo de significação e no segundo núcleo

das vivências mostram que a essência do processo de construção imaginária não está no objeto ou na transposição de sentido desse material, mas no nível de apropriação, pela criança, dos significados e sentidos das relações sociais. Por meio das relações sociais vivenciadas na brincadeira, a criança converte as relações físicas entre as pessoas em relações semiotizadas dentro de si. Essa possibilidade de criação de sentidos caracteriza a brincadeira como atividade constituinte da linha central do desenvolvimento infantil.

Nesse aspecto, a contribuição desse estudo pode ser considerada pelas reflexões que possibilitou as inferências no modo como a brincadeira de papéis sociais se constitui em atividade para o desenvolvimento da função simbólica da criança, abordada não como uma atividade produtiva, tampouco como reprodutora da alienação social, mas como atividade cultural que integra o *trabalho social* como sendo a ação com os objetos materiais e a *representação* correspondente à produção dos objetos simbólicos, tendo como *unidade* desse processo a ideia ou *significação*. Epistemologicamente, a intenção investigativa se embasou no trabalho científico que Marx (*O Capital*) realizou entre as categorias de *trabalho* e *mercadoria*, e Vygotsky (*Pensamento e palavra*) realizou com *pensamento* e *palavra*.

Compreender esse processo de significação é relevante para a organização do trabalho na Educação Infantil que privilegie o desenvolvimento da imaginação como atividade criadora, assim como seu potencial pedagógico para o desenvolvimento da inteligência na infância, guardadas as especificidades processuais desse desenvolvimento.

É como se na infância o mundo fosse composto de um grande quebra-cabeça, e, na proporção em que a criança vai se apropriando da

linguagem em sua dimensão simbólica e significativa, em essência, vai ganhando diferentes possibilidades de recombinar as peças desse quebra-cabeça, construindo e reconstruindo os significados e sentidos da realidade.

Destacamos a essencialidade do desenvolvimento da função simbólica da consciência infantil, sobretudo, quanto à necessidade de primar para a qualidade deste processo, evidenciando a brincadeira de papéis sociais ou jogo protagonizado como atividade potencialmente propícia a promover este desenvolvimento, consideradas as particularidades metodológicas em sua organização. A brincadeira é a atividade desenvolvente para a criança pré-escolar porque possibilita-lhe as condições para apropriar-se dos significados das relações sociais e objetivar-se como gênero humano. Ainda que a criança não tenha consciência dos motivos que a leve a brincar, na realização da atividade ela persegue o objetivo de se parecer o mais próximo possível dos adultos que lhes servem de modelos sociais, tornando-se, assim, consciente dos motivos de suas ações.

Nesta perspectiva, organizamos as condições objetivas, especialmente os tempos, os espaços e os objetos para a realização da brincadeira de papéis sociais, com a intencionalidade que se convertessem em mobilizadores de ações e aptidões nas crianças. Como endossa Mello (1999), trata-se de possibilidade em responder aos anseios e necessidades da idade pré-escolar, de desenvolver a função simbólica do pensamento, no interior da referida atividade. Nas palavras da autora:

> A atividade que faz sentido para a criança é, então, a chave através da qual a criança entra em contato com o mundo, aprende a usar os objetos que os homens foram criando ao longo da história – os

> instrumentos, a linguagem, os costumes, as técnicas, os objetos materiais e não materiais, como a filosofia, a dança, o teatro – e é isso que garante o nascimento de aptidões, capacidades, habilidades em cada um de nós. (MELLO, 1999, p. 21).

Dessa forma, é possível considerarmos que a organização dos tempos, espaços e materiais, efetivados neste estudo, cumpriram sua funcionalidade, no sentido de permitir às crianças as condições de objetivação de suas criações imaginárias, representadas nos diferentes papéis sociais assumidos. É a integração entre a vida, a realidade e a escola, e, por isso, portadora de significado para a criança. O conteúdo da brincadeira é composto pela trama da vida e das relações sociais.

Vale ressaltar que processo de formação simbólica não ocorre por combinações associativas realizadas de maneira mecânica, formada por justaposições de imagens retiradas da realidade e transpostas a um contexto imaginário. Na verdade, os dados experienciados revelam que as formações simbólicas constituíram-se em generalizações semânticas de vivências sociais internalizadas pela criança. O modo como foram expressas em suas falas, ações e gestos delinearam a singularidade da interação afeto-cognição, revelando os aspectos sobre a internalização do modo de organização e funcionamento da sociedade, das formas de interações, dos princípios valorativos sobre os quais essas relações são forjadas.

O papel mediador do professor não se restringe, assim, apenas na organização das condições materiais de realização da brincadeira, ainda que isto signifique etapa fundamental do processo. É indispensável sua participação nas etapas de criação, propagação e reelaboração de

significações do conhecimento construídas pela criança na atividade, se entendemos esse processo como constituinte da sua humanização.

> Em outros termos, os processos de significação traduzem a dinâmica da *semiose* humana, expressão da capacidade criadora do homem. [...] são aquilo que possibilita que a criança se transforme sob a ação da cultura, ao mesmo tempo que esta adquire a forma e a dimensão que lhe confere a criança, pois as significações que a sociedade lhe propõe (impõe) adquirem o sentido que elas têm para a criança. (PINO, 2005, p. 149-150, grifos do autor).

Evidenciada pelos indícios da relação de significação estabelecida entre objeto, ação, palavra e objetivada pelas crianças, a dinâmica da atividade da brincadeira constitui-se em indicador do nível de evolução da própria atividade. Nos momentos iniciais deste processo de estudo, a atividade de criação imaginária era deflagrada pelos objetos temáticos e não temáticos que as crianças dispunham. Havia uma necessidade em apoiar-se nas ações com eles para o planejamento do conteúdo e argumentos que compunham a brincadeira.

Num estágio evolutivo posterior, as crianças realizavam ações intelectuais de transposição de sentidos, e é preciso destacar que os objetos não temáticos contribuíram sobremaneira para isso. Com a mediação da linguagem simbólica realizavam ações idealizadas no plano imaginário que depreendiam dos objetos. Isso sinalizava uma progressão na construção dos sentidos e significados na atividade do jogo de papéis pelos indícios de mudanças na estrutura ação/sentido em que a ação deslocava-se em direção ao significado, modificando a estrutura para sentido/ação, no qual é sentido quem direciona ação.

Contudo, é necessário destacar que durante a brincadeira há momentos em que se evidenciam o uso da função simbólica pela substituição arbitrária de objetos, mas a criança não está efetivamente em atividade, dentro dos princípios deliberados por Leontiev (1994, p. 70) em relação aos "motivos compreensíveis" e os "motivos eficazes". O referido autor elucida que os motivos compreensíveis, apesar de apresentarem-se de maneira clara para a criança, não a mobilizam para a ação. Os verdadeiros motivos que estimulam suas ações são os motivos eficazes, pois ela começa a perceber que o êxito de suas ações está condicionado ao resultado destas na atividade.

Isso explica o fato, por exemplo, de a criança não desejar assumir o papel social de filho ou de criança na brincadeira. Neste caso, o motivo de sua ação é compreensível a ela, pois está relacionado ao lugar que ela ocupa na esfera social. Os motivos eficazes, que verdadeiramente impulsionarão suas ações, convertendo-as em atividade, condicionam-se à esfera de relações sociais do adulto, os quais ela almeja participar. Os motivos eficazes na situação imaginária são aqueles que combinam com as regras impostas pelos papéis.

Podem ocorrer situações em que a criança assuma o papel social coincidente com as relações da vida real, o que, de acordo com Vygotsky (2008), permite que ela tome consciência de relações às quais não se efetivariam em outras condições. A criança em atividade está ao mesmo tempo imersa no âmbito semântico do sentido construído na situação imaginária, e, na esfera real onde se materializam as ações. Por essa razão Vygotsky (2008) argumenta que a brincadeira não é uma atividade puramente simbólica, porque a criança realiza ações reais, com objetos reais, elaboradas num plano imaginário, mas motivadas pelo sentido, não

pela percepção direta. A brincadeira é uma forma de atividade eminentemente imaginativa e criadora.

Na perspectiva de desenvolvimento apresentada por Vigotski (2010) e fundamentada na busca apresentada, é possível inferir que a função simbólica se inter-relaciona com o desenvolvimento do pensamento verbal da criança. O pensamento verbal na infância se desenvolve por vias complexas de transformação da linguagem egocêntrica, a qual Vygotsky (2010) nomeia linguagem para si, em linguagem interna. Este processo é descrito minuciosamente por Vygotsky (2010), e revela a forma de conversão das formas de atividade social coletiva da criança (interpsicológicas) em funções individuais (intrapsicológicas).

> A linguagem para si surge pela diferenciação da função inicialmente social da linguagem para outros. A estrada real do desenvolvimento da criança não é a socialização gradual introduzida de fora, mas a individualização gradual que surge com base na sociabilidade interior da criança. Em função disto modificam-se também as nossas concepções sobre a estrutura, a função e o destino da linguagem egocêntrica. (VIGOTSKI, 2010, p. 429).

A linguagem interior emerge como resultado da atividade subjetiva de apropriação das relações sociais. Quanto maiores forem as possibilidades de a criança elaborar as significações e construir os sentidos das vivências que experimenta na realidade concreta, tanto maior será seu desenvolvimento. Nesta explicação, evidencia-se a dupla funcionalidade do signo como palavra, ou seja, comunicar uma ideia e significá-la. Em diferentes momentos pudemos presenciar e registrar momentos em que as crianças verbalizam e oralizam suas ações, o que denota a fase de transição em que se encontravam entre a ação com o objeto conduzindo

a criação do sentido. Posteriormente, numa etapa evoluída da atividade, a palavra converter-se em instrumento que direciona a ação e o comportamento da criança.

Na qualidade de signo linguístico, a palavra assume a função instrumental de transformação do natural ou do primitivo, do ponto de vista desenvolvimental, em ascensão ao cultural, ganhando a condição de agir sobre as pessoas do entorno social, de influenciá-las, e, ao mesmo tempo, possibilita o controle do pensamento e do comportamento.

Consideramos os estudos de Vygotsky (1996; 2000; 2010) sobre o desenvolvimento infantil a partir da interação entre o biológico e o cultural, sobretudo na constituição da consciência mediada pela construção de significados e sentidos presentes na linguagem. A linguagem se objetiva sob diferentes formas e línguas. De forma perceptiva, a língua se constitui de palavras ou signos linguísticos que se articulam emconvenção com as regras definidas por determinada comunidade. Nas palavras de Angel Pino (2005, p.143) [...]"só existe língua porque há sujeitos falantes e atos de fala." A fala torna-se assim, não apenas a vocalização de determinado código como uma ação psicofisiológica, mas uma atividade social e subjetiva de constituição de sentidos e auto constituição da *consciência linguística* ou da forma como o psiquismo se manifesta, pois, como nos explica Bakhtin (2014, p. 98-99) "não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis. Por isso, é impossível separar a prática discursiva da língua, emergida nas situações de interações sociais, de seu conteúdo ideológico relacionado à vida.

Os indícios revelados pelas falas das crianças durante suas criações imaginárias denotam os significados que estão sendo internalizados por elas no que se refere às formas de organização e de relações sociais. Ao apresentar as nuances do processo de elaboração destes sentidos sociais objetivados no uso da palavra como forma de representação e comando expressos pelas crianças participantes deste estudo, é possível colaborar no sentido de superarmos a visão espontaneísta e eminentemente lúdica da brincadeira como atividade guia para o desenvolvimento na etapa pré-escolar.

> A fala não se reduz ao código nem é uma produção do indivíduo. A fala é um evento social, resultado de uma interação verbal de um locutor e de um interlocutor. [...] É esse caráter interlocutório da fala que faz dela o lugar de produção de sentidos. Como componentes do repertório da língua, as palavras veiculam significados socialmente instituídos, ao longo da história dos povos, que permitem a comunicação entre os membros de uma mesma comunidade linguística. Entretanto, em sua articulação no ato da enunciação, elas permitem a emergência de múltiplos *sentidos* em função da realidade pessoal dos interlocutores e das condições concretas em que ocorre a interlocução. (PINO, 2005, p. 143).

É a partir dessa concepção de linguagem como atividade materializada na língua e objetivada na fala que é possível compreendermos o preponderante papel da linguagem, especialmente no que se refere à constituição do significado e do sentido na fala para o desenvolvimento do pensamento e, por conseguinte, o intelectual como um todo.

Os autores que embasaram este estudo, Bakhtin (2014) e Vygotsky (2010), tratam da questão da significação como possibilidade

de objetivação do enunciado e ou da linguagem, relacionando tal processo à constituição da consciência. Como descreve Pino (2005, p. 144) Bakhtin está ligado à história de um povo ou comunidade linguística, enquanto Vygotsky trata da história pessoal dos indivíduos falantes, ambos emergindo na relação discursiva. Trata-se da relação dialética e dialógica entre a ontogênese e a filogênese.

Portanto, a língua como acontecimento único e singular foi tomado neste estudo como indiciária da formação dos sentidos na atividade da brincadeira de papéis sociais ou jogo protagonizado. As especificidades que compuseram a estrutura deste processo foram apresentadas pela relação indissociável entre o processo de significação, construído nas interações das crianças durante a atividade da brincadeira, expostas no primeiro núcleo de análises deste livro e, as criações das situações imaginárias como possibilidade de objetivação da relação afetivo-cognitivo das vivências sociais generalizadas pelas crianças participantes, explicitadas no segundo e terceiro núcleo de análises.

O estudo demonstrou que o desenvolvimento histórico da função simbólica da consciência, como resultado da representação mental das sensações, percepções e relações reelaboradas/reestruturadas na atividade do jogo protagonizado mobiliza as condições elementares para as mudanças na estrutura do pensamento da criança na idade pré-escolar.

Embora o estudo tenha se confirmado ponderamos a complexidade deste processo estudado em suas particularidades subjetivas transcorridas nos limites do tempo e do espaço de seu desenvolvimento na temporalidade em que este estudo se efetivou, destacando o caráter provisório de constituição deste. A criança, como todo ser humano, está em dinâmico e infindável processo de transformação e constituição de

sua inteligência e personalidade, porque este processo não se esgota na acumulação de conhecimentos, mas se transforma pela qualidade metodológica de organização de atividades e experiências que sejam significativas para ela, respeitando-se a forma como melhor se relaciona com o mundo em cada etapa de seu desenvolvimento.

A particularidade deste estudo demonstrou a transformação das relações sociais internalizadas em sua relação com o pensamento e a atividade criadora das crianças participantes, esboçando os sentidos construídos por elas das vivências experienciadas em diferentes contextos, demonstrando que a função simbólica do pensamento se constrói no coletivo em forma de relação com o Outro social, para em seguida, se converter em função psicológica da personalidade, num processo denominado por Vygotski (2000, p. 28-29) de individualização de funções sociais.

Vimos que a função simbólica é um processo que se desenvolve pela dinâmica interação entre as vivências da criança, retiradas da realidade de seu meio social, em constante relação com as significações criadas e reelaboradas por ela, construídas a partir da linguagem, das ações e dos comportamentos do outro social. O processo evidencia e explica que o desenvolvimento da função simbólica não é natural, mas educacional.

Como argumentamos ao longo deste trabalho, a educação entendida como prática social política transformadora implica uma forma de ver a realidade e de estar no mundo. Isso significa que os sentidos que a criança atribui ao mundo real não são apenas transmitidos pelo adulto, mas construídos por ela. Em se tratando de processo educativo, essa construção de sentidos está condicionada ao modo como

o trabalho pedagógico se organiza e desenvolve-se, considerando-se os acontecimentos históricos nas diferentes esferas sociais: econômica, política, educacional, tecnológica, entre outras, quer numa perspectiva determinista, quer como possibilidade. Isso faz muita diferença na formação da autoconsciência da criança, pois está relacionado ao desenvolvimento da autonomia no processo de conhecer.

O estudo destaca a necessidade do trabalho pedagógico voltado ao desenvolvimento da função simbólica, visto que, em uma análise preliminar, é ela quem favorece a capacidade de atribuir sentido ao real. Paulo Freire (1989) enuncia que a leitura do mundo precede da leitura da palavra, e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. Aprender a ler o mundo demanda o desenvolvimento da capacidade de relacionar linguagem e realidade, e essa capacidade requer o uso da função simbólica para se concretizar.

O aprimoramento da função simbólica permite-nos não apenas ler o mundo, mas, elaborá-lo em nossa mente, recriá-lo e transformá-lo por meio de nossas ações pensadas, reorganizadas, conscientizadas. Ao oportunizar à criança reviver diversas situações sociais por meio da brincadeira de papéis, propiciamos condições de recriação da experiência vivida, tendo a possibilidade de reelaborar sentidos diferentes para percepções imediatas. São dadas, assim, condições objetivas para a compreensão do universo social a partir da leitura de seu mundo particular.

A oportunidade de decidir o papel a ser desempenhado promove a criação de um plano imaginário, dos conteúdos da brincadeira presentes nos diálogos que se estabeleciam na dinâmica da atividade, assim como o respeito aos diferentes pontos de vista dos sujeitos

participantes. Esse processo revela a viabilidade da brincadeira de papéis sociais como atividade promotora do desenvolvimento infantil, numa perspectiva dialógica e democrática de formação integral do humano na criança.

O processo de aprendizagem sobre o mundo traz inquietações à criança. A tarefa educativa de apresentar a diversidade cultural a ela é complexa e impõe desafios que, às vezes, parecem intransponíveis, dadas nossas condições objetivas de apropriações teóricas, como também, a não disponibilidade de recursos materiais para realização do estudo. Do ponto de vista político e social, vivemos momentos nebulosos de contínua desvalorização do conhecimento, o que certamente, influencia no resultado de uma investigação científica. Os recursos materiais utilizados (filmadora, gravador, microfone), bem como, o apoio logístico de transporte das crianças para a visita ao Museu, por exemplo, tiveram a participação de pessoas do meu círculo social para que se efetivassem, porque não foi possível contar com uma equipe de apoio ao estudo.

Na verdade, estas foram algumas das dificuldades enfrentadas no processo de busca, porque as mais intensas referem-se ao processo de síntese, abstração e generalização do fenômeno estudado, pois, ainda que as ideias pareçam estar claras é preciso reconhecer que não estão. A intenção foi esclarecer e explicar essas ideias, de modo a transformá-las em ações. Espero não haver me distanciado desse propósito.

O processo de apropriar-se da cultura humana para formar-se humano é contínuo e interminável. A qualidade das formas de internalização cultural deste processo possui suas especificidades, sobretudo numa sociedade capitalista. Como destaca Mészaros (2005, p. 26) a organização dos processos educacionais estão interligados à

abrangência dos processos sociais como forma de “perpetuação do domínio do capital como modo de reprodução metabólica”. Nesta lógica, a educação institucionalizada passa a funcionar como um sistema que se autorreproduz, com vistas a garantir a perpetuação dos interesses dominantes.

O fundamento das ações e operações na atividade passa a ser determinado pelas relações sociais forjadas no sistema capitalista, que em sua estrutura é dividido em classes sociais distintas. Essa organização social do trabalho em classes provoca mudanças significativas no processo de objetivação, em razão da ruptura que passa a existir entre as ações do trabalhador e o produto de seu trabalho, ou seja, a cisão entre o objetivo ou objeto da ação e o motivo da atividade. Essas mudanças interferem na relação entre o significado e o sentido da atividade na consciência do indivíduo.

> O significado de uma ação é formado pelo conteúdo concreto, pelas operações através das quais ela se realiza e pelo seu objetivo, isto é, por aquilo que deve resultar dessa ação. [...] O sentido dessa ação é constituído pela relação entre o produto final e o motivo da atividade como um todo. (DUARTE, 1999, p. 86).

Para compreender o desenvolvimento da consciência individual é necessário analisar a atividade realizada pelo indivíduo, nas condições sociais em que se encontra e as circunstâncias concretas em que se realizam os processos de significação de suas ações e operações. Essa materialidade da consciência viabiliza a utilização de um método de análise da atividade do jogo protagonizado que possa elucidar a maneira como a criança reflete e refrata a realidade concreta em sua consciência, e,

o inverso também, como ela objetiva essa realidade elaborada e as transformações que provoca em seu meio social.

Esse processo pode ser humanizador, quando as ações conscientes de quem as praticam estão unificadas por seu sentido e seu significado, numa atividade propulsora de elaborações psíquicas qualitativamente superiores no pensamento, na consciência, na memória, na atenção, na linguagem, na percepção.

No entanto, torna-se um processo alienador quando o conteúdo das ações empreendidas na atividade não apresentarem a unidade entre o motivo e o objetivo de maneira clara à consciência do indivíduo que as pratica, apresentando-se a ele como atividade alheia. A apropriação da cultura humana, por meio da brincadeira não é uma simples reprodução da criança daquilo que o adulto faz, das relações sociais, apesar de as elaborações das crianças serem possíveis por meio do contato com a cultura humana já elaborada e acumulada, a pessoa é capaz de novas criações.

Claro que, para tanto, quanto mais as práticas vivenciadas pela criança forem libertadoras, mais condições ela terá para ter a sua vida menos alienada. A escola e o professor terem essa discussão, a reflexão e a prática voltadas para uma educação emancipadora já se constitui numa possibilidade.

REFERÊNCIAS

ARENA, D. B. Palavras grávidas e nascimentos de significados: a linguagem na escola. *In*: MENDONÇA, S. G. L.; MILLER, S. (Org.). **Vigotski e a escola atual:** fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara: JM Editora, 2006. p. 169-180.

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faracco. São Carlos: Pedro e João, 2012.

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV) **Marxismo e Filosofia da Linguagem:** Problemas Fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem. Trad. Michel Lahud & Yara Frateschi Vieira. 16. ed. São Paulo: Hucitec Editora, 2014.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Organização e tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34 Ltda., 2016.

BOZHÓVICH, L. Las etapas de formación de la personalidad en la ontogénesis. *In*: DAVYDOV, V.; SHUARE, M. (Org.). **La psicologia evolutiva y pedagógica en la URSS (Antologia).** Moscou: Editorial Progresso, p. 250-273, 1987.

CHAIKLIN, S. A zona de desenvolvimento próximo na análise de Vygotsky sobre aprendizagem e ensino. Tradução: Juliana Campregher Pasqualini. **Revista Psicologia em estudo**, Maringá, v. 16, n. 4, p. 659-675, out./dez. 2011.

DUARTE, N. **A individualidade para si:** Contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 1999.

https://doi.org/101.36311/2020.978-65-5954-013-6.p277-282

ELKONIN, D. B. Problemas psicológicos do jogo na idade pré-escolar. Traduzido do russo por Marta Shuare. *In*: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Orgs.) **La Psicologia Evolutiva y Pedagógica em La URSS (Antología)**, Moscou: Editorial Progreso, 1987.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

FARACO, C. A. **Linguagem & Diálogo:** as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação**. 1983. Disponível em: http://forumeja.org.br/files/Extensao_ou_Comunicacao1.pdf. Acesso em: 20 mar. 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo. Paz e Terra, 2011.

FREITAS, M. T. A. A pesquisa de abordagem histórico-cultural: um espaço educativo de constituição de sujeitos. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 19, p. 1-12. 2009. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24057/17026. Acesso em: 15 out. 2019.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais:** morfologia e história. Trad. Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GOMES, C. A. V.; MELLO, S. A. Educação escolar e constituição do afetivo: algumas considerações a partir da Psicologia Histórico-Cultural. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, jul./dez. 2010. Disponível em: http://www.perspectiva.ufsc.br. Acesso em: 20 mai. 2019.

IGNATIEV, I. La imaginación. *In*: SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV, A. N.; RUBINSTEIN, S. L.; TIEPLOV, B. M. (Org.) **Psicología.** México: Gribaldo, p. 308-338, 1960.

KOSIK, K. **A dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LEONTIEV, A. **Actividad, conciencia y personalidad**. Ciudad de la Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.

LEONTIEV, A. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In*: L. S. VIGOTSKII; A. R. LURIA; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, p. 59-83, 1994a.

LEONTIEV, A. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. *In*: L. S. VIGOTSKII; A.R. LURIA; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, p. 119-142, 1994b.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Trad. Rubens Eduardo Frias. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LURIA, A. R. **Pensamento e Linguagem:** as últimas conferências de Luria. Trad. Diana Myriam Lichtenstein e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1987.

MARTINS, L. M. A brincadeira de papéis sociais e a formação da personalidade. *In*: DUARTE, N.; ARCE, A. (Orgs.). *Brincadeiras de papéis sociais na Educação Infantil*: As contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar***:* contribuições à luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Trad. Luís Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MELLO, S. A. Algumas implicações pedagógicas da escola de Vygotsky para a Educação Infantil. **Revista Pro-Posições,** v. 10, n. 1, mar, p. 16-27, 1999.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital.** Tradução: Isa Tavares. Educationbeyond capital. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. Trad. Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PINO, A. Processos de significação e constituição dos sujeitos.**Revista Temas em Psicologia**. Ribeirão Preto, v.1, n.1, 1993, (p. 17-24).

PINO, A. **As marcas do humano***:* as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

PONZIO, A. **A Revolução Bakhtiniana:** o Pensamento de Bakhtin e a Ideologia Contemporânea. Tradução: Valdemir Miotello. São Paulo: Contexto, 2012.

RUBINSTEIN, S. L. **El ser y La consciencia.** Habana: Editora Universitaria, 1965.

SÉRIOT, P. **Volosinov e a filosofia da linguagem**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2015.

SMOLKA, A. L. B. Ensinar e significar: as relações de ensino em questão ou das (não) coincidências nas relações de ensino. *In*: SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H. (Orgs.). **Questões de desenvolvimento humano:** práticas e sentidos. Campinas: Mercado de Letras, p. 107-128, 2010.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em Educação.São Paulo: Atlas, 1987.

VIGOTSKI, L. S. **Manuscrito de 1929. Educação & Sociedade**, n. 71, jul. 2000a. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a02v2171.pdf. Acesso em: 16 dez. 2018.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, junho, 2008.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. Tradução: Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009b.

VIGOTSKI, L. S.**A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
VIGOTSKI, L. S. *7* **aulas de L. S. Vigotski***:* sobre os fundamentos da Pedologia.Trad. Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem***:* problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Madrid. Aprendizaje Visor. 1996. v.4.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas.** Madrid.Aprendizaje Visor. 2 ed. 2000b. v. 3

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. 2.ed. Madrid. Machado Libros, 2001. v.2.

VYGOTSKI, L. S. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Traducción castellana: Silvia Furió. Barcelona: Editora Crítica, 2009a.

WALLON, H. **Do ato ao pensamento:** ensaio de psicologia comparada. Tradução: Gentil Avelino Titton. Petrópolis: Editora Vozes, 2015.

ZAPORÓZHETS, A. Importancia de los períodos iniciales de la vida en la formación de la personalidad infantil. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica em la URSS (antologia).** Moscou: Progresso, 1987. p. 228-249.

Pareceristas

Este livro foi submetido ao Edital 01/2020 do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, câmpus de Marília e financiado pelo auxílio nº 0798/2018, Processo Nº 23038.000985/2018-89, Programa PROEX/CAPES. Contamos com o apoio dos seguintes pareceristas que avaliaram as propostas recomendando a publicação. Agradecemos a cada um pelo trabalho realizado:

Adriana Pastorello Buim Arena
Alessandra Arce Hai
Alexandre Filordi de Carvalho
Amanda Valiengo
Ana Crelia Dias
Ana Maria Esteves Bortolanza
Ana Maria Klein
Angélica Pall Oriani
Eliana Marques Zanata
Eliane Maria Vani Ortega
Fabiana de Cássia Rodrigues
Fernando Rodrigues de Oliveira
Francisco José Brabo Bezerra
Genivaldo de Souza Santos
Igor de Moraes Paim
Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho
José Deribaldo Gomes dos Santos
Jussara Cristina Barboza Tortella
Lenir Maristela Silva
Livia Maria Turra Bassetto
Luciana Aparecida Nogueira da Cruz
Márcia Lopes Reis
Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo
Marilene Proença Rebello de Souza
Mauro Castilho Gonçalves
Monica Abrantes Galindo
Nadja Hermann
Pedro Laudinor Goergen
Tânia Barbosa Martins
Tony Honorato

Comissão de Publicação de Livros do Edital 001/2020 do
Programa de Pós-Graduação em Educação
da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, campus de Marília
Graziela Zambão Abdian, Patricia Unger Raphael Bataglia,
Eduardo José Manzini e Rodrigo Pelloso Gelamo

SOBRE O LIVRO

Catalogação
André Sávio Craveiro Bueno – CRB 8/8211
Normalização
Nathanael da Cruz e Silva Neto

Capa e diagramação
Mariana da Rocha Corrêa Silva
Assessoria Técnica
Renato Geraldi

Oficina Universitária Laboratório Editorial
labeditorial.marilia@unesp.br

Formato
16x23cm
Tipologia
Adobe Garamond Pro

Papel
Polén soft 80g/m2 (miolo)
Cartão Supremo 250g/m2 (capa)
Acabamento
Grampeado e colado
Tiragem
100

O debate acerca das concepções de ensino a ser desenvolvido na Educação Infantil, especialmente, à forma específica de atividade que promova o desenvolvimento da inteligência e da personalidade da criança neste estágio de vida, faz da leitura desta obra uma necessidade eminente. A possibilidade de ação da criança sobre seu meio social, consolida o caráter criador e emancipador da Brincadeira de Papéis Sociais como atividade principal, que guia a constituição das funções psíquicas superiores na idade pré-escolar.

As bases curriculares que sustentam o fazer pedagógico na Educação Infantil abordam as *Brincadeiras* e as *Interações* como eixos norteadores na organização dos conteúdos a serem trabalhados, bem como, os diferentes modos de interações sociais que constituem a dinâmica da sociedade. Os conhecimentos adquiridos e os significados construídos sobre a cultura têm na Brincadeira sua possibilidade de objetivação.

Nesta perspectiva, o fazer educativo na infância pré-escolar, necessita ser pensado de modo a considerar a inter-relação das diferentes áreas do conhecimento, concebidas como campos de experiências, com espaços e tempos entendidos como oportunidades de transformações inter e intrapsíquicas.

Com a finalidade de contribuir com este debate, o livro *Função simbólica da consciência & Humanização: Questões e desafios para a Educação Infantil,* apresenta alguns princípios norteadores para organização dos tempos, espaços e objetos a serem contemplados na realização desta atividade como forma de otimizar o trabalho com a criança em suas máximas possibilidades.